MARIO WAISSBLUTH

Se acabó el recreo

La desigualdad en la educación

DEBATE

Índice

CUBIERTA
INTRODUCCIÓN
CAPÍTULO 1. LAS RAÍCES TORCIDAS DE AMÉRICA LATINA
CAPÍTULO 2. LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA HOY
CAPÍTULO 3. LA DESTRUCCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE
CAPÍTULO 4. CALIDAD E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN
CAPÍTULO 5. ¿ESCUELA O FAMILIA?
CAPÍTULO 6. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CHILENA
CAPÍTULO 7. BREVE HISTORIA DE EDUCACIÓN 2020
CAPÍTULO 8. EL PARTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS
CAPÍTULO 9. LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN 2020
CAPÍTULO 10. LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN 2020
CAPÍTULO 11. EPÍLOGO PERMANENTEMENTE
POST SCRÍPTUM DE ENERO DE 2011
ANEXO A. EL AUTOR EN EL ESPEJO
ANEXO B. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS
CRÉDITOS
ACERCA DE RANDOM HOUSE MONDADORI CHILE

Donde hay buena educación
no hay distinción de clases.

CONFUCIO

ESTE LIBRO SOBRE EDUCACIÓN
Y CIUDADANÍA NO ES:

UNA NOVELA

UN RELATO

UN ENSAYO

UN ESTUDIO ACADÉMICO

UN REPORTAJE

ESTE LIBRO ES:

LO QUE UD. QUIERA QUE SEA

UN LIBRO-WEB

UN GRITO DE ALARMA E INDIGNACIÓN

UNA PROPUESTA

DEPENDIENDO DE CÓMO SE LEA,
ESTÁ DIRIGIDO A:

Los ciudadanos latinoamericanos que entienden razonablemente lo que leen; es decir, menos del 20 por ciento de la población adulta que ha pasado por el sistema educativo.

Los interesados en políticas educativas.

Los padres, profesores, y estudiantes, especialmente la señora Pilar del Carmen Arrarriruregui de Williams, que vive en la hermosa comuna de

Las Condes, Región Metropolitana, y la señora Juana Machicao Machicao, madre adolescente soltera que vive en la desposeída comuna de Carahue, Región de la Araucanía.

Los interesados en la ciencia política y organización de los movimientos ciudadanos.

La elite política, económica, gremial e intelectual de América Latina que ha (hemos) sumido a este continente en la ignorancia desde el descubrimiento de América y aspiramos a que se (nos) acabe el recreo.

NO ESTÁ DIRIGIDO A:

Los interesados en conocer acerca de la más importante y para mí desconocida disciplina, la ciencia y el arte de la pedagogía; es decir, qué y cómo enseñar a los niños con amor y rigurosidad.

INTRODUCCIÓN

… re importante los que estamos estudiando pedagogía …
desde ya incentibarnos *a ayudar, en los campamentos,*
en las cedes *vecinales, mil lugares…*

POSTEO DE UN FAN EN EL SITIO.
FACEBOOK DE EDUCACIÓN 2020

El 23 de agosto de 2008, en mi calidad de colaborador habitual del semanario *Qué Pasa*, publiqué un artículo, polémico y algo punzante, sobre el calamitoso estado de la calidad y equidad de la educación en Chile[1]. No imaginé que tal publicación cambiaría totalmente mi vida, mutando desde ingeniero y académico especializado en gestión pública, conocedor de oídas de los problemas, políticas y cifras de la educación, a coordinador nacional de Educación 2020[2] (E2020).

E2020 es un movimiento ciudadano que ha luchado, hasta ahora con éxito, por una mejoría significativa y radical de las políticas educativas del país, así como por un incremento notorio de los recursos que Chile dedica a este tema.

A la fecha de cierre de esta nueva edición, E2020 contaba, por un lado, con más de setenta y cinco mil adherentes formales, y cincuenta mil *fans* de Facebook; y, por otro, con un conjunto menor, aunque no despreciable, de furiosos detractores. Una selección de las condecoraciones recibidas en *e-mails*, Facebook y cartas a la prensa de estos últimos incluye los términos: reaccionarios, comunistas, fascistas, populistas, nazis, plagiadores, tecnócratas, teóricos ilustrados y ególatras.

No tengo mucha simpatía por aquellos especialistas disciplinarios, sea en economía, sociología o cualquier otra «ía», que gozan escribiendo sobre cosas sencillas en lenguajes sofisticados. En el fondo,

creo que manifiestan una cierta arrogancia de protección gremial, pues están diciendo al lector «eres un ignorante, no puedes entender mis sofisticadas abstracciones». Por ello, siempre trato de escribir de la manera más simple posible, al grano, y así lo hago aquí. Esto se lo debo a uno de los pocos maestros que han grabado algo a fuego en mi mente, el mexicano Edmundo Flores, al que me referiré de manera extendida más adelante.

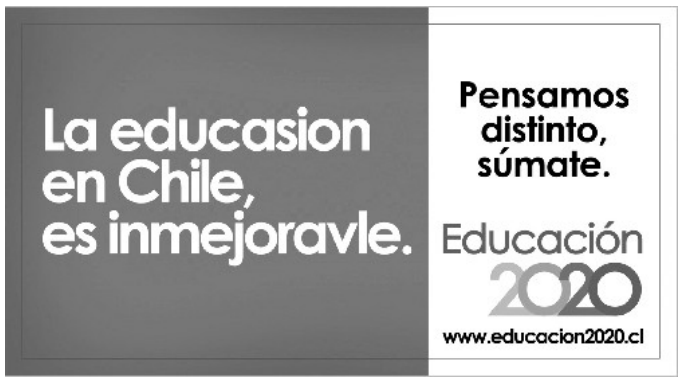
Esa fue la única gracia del artículo periodístico arriba mencionado: la claridad. No dije nada nuevo, nada que no hubiera estado escrito en decenas de estudios, informes y reportes, todos envueltos en un cierto manto de eufemismo. Los números señalan una catástrofe, pero los textos suelen incurrir en el «si bien es cierto que…, no es menos cierto que...», «la educación es algo muy complejo, no se pueden extraer conclusiones simplistas, toma tiempo...».

Lo anterior me obliga a decir algo sobre el título del libro. El eslogan «Se acabó el recreo» fue ideado por una importante empresa de publicidad que, desde un comienzo, nos ha apoyado gratuita e incondicionalmente. Ha causado estragos, por ejemplo, en profesores que afirman que ellos nunca han estado en recreo. Una voluntaria de E2020 llegó un día a nuestra oficina riéndose, comentando que su hija de ocho años la había encarado indignada, pues se había enterado de que el movimiento, del cual su madre hablaba en casa, proponía terminar con los recreos en las escuelas.

El lema «se acabó el recreo» no está dirigido en particular a profesores o alumnos, aunque, por cierto, como en todas las actividades humanas, haya quienes vivan en recreo permanente. Los más indignados, y esto preocupa mucho más, son algunos especialistas, investigadores, consultores en educación, funcionarios y ex funcionarios ministeriales, quienes nos tildan de panfletarios y violentos en nuestras expresiones, como cuando produjimos un *spot* muy controvertido y posteriormente censurado (disponible en Youtube, buscar «*spot* educación 2020»), donde aparecen niños y profesores marchando hacia una horca, para después ser salvados por una mano amiga.

A algunos intelectuales y funcionarios públicos horrorizados por el *spot* les digo lo mismo que contesté a través de la prensa: «Aterra ver

cómo recién ahora algunos miembros del *establishment* educativo se escandalizan con nuestras denuncias y no se han escandalizado, por años, con la realidad: más de cien mil niños que egresan anualmente de la educación básica sin entender lo que leen. Esto provoca un daño social y económico tan grande, que no consideramos exageradas nuestras denuncias». A ellos dedico también este aviso publicitario que ha circulado en forma masiva:



En el fondo, en aquel artículo expresé lo mismo que señalaban esos sesudos estudios, aunque en un lenguaje duro, punzante y comprensible... Y aquí estamos, gozando del privilegio de haber ayudado a empujar el carro de algunas reformas educativas relevantes, de trabajar con líderes juveniles —ellos dan una luz de esperanza sobre el futuro de Chile— que fueron y son cruciales en el lanzamiento y desarrollo de E2020, y de haber sido invitado por una editorial tan prestigiosa como Random House Mondadori a escribir este texto.

Este libro tiene un formato que busca acercarse al siglo XXI. Leemos poco, nos agobiamos con exceso de información, y nos hemos convertido en consumidores de una cultura más visual que escrita. Por ello, hice un esfuerzo por lograr que cada capítulo sea lo más breve y autocontenido posible, aun a costa de algunas repeticiones menores. Si este texto fuera un sitio web, el lector, a voluntad, podría hacer su propia navegación, saltándose hacia adelante y atrás, e incluso omitiendo capítulos. Invito entonces a revisar con cuidado el «Índice» para ver qué temas pueden interesarle más.

Tal vez habrán notado el extraño título del capítulo 11: «Epílogo

permanentemente provisional». Su origen derivó de mi sorpresa al recibir, en marzo de 2009, la invitación de los editores a escribir este texto, a solo seis meses de que E2020 «saliera al aire» con su primer Manifiesto 2020. La primera pregunta que me asaltó y que trasladé a los editores fue ¿cómo vamos a escribir la historia de un movimiento recién nacido, si no tenemos la menor idea de cómo nos va a ir, ni siquiera si vamos a sobrevivir de aquí a un año? Alguna clarividencia había, pues a la fecha de entrega del manuscrito llevamos veintiún meses de existencia, y hasta ahora no nos ha ido mal.

Pero E2020 (dos mil veinte) no se llama así por casualidad, ni por mera estética numérica, sino porque estamos convencidos de que lograr estas ambiciosas transformaciones requerirá de un movimiento ciudadano que presione a la clase política durante todo ese tiempo, y tal vez más. Cambiar, después de quinientos años, la cultura de la sociedad latinoamericana, de castas sociales, racismo y clasismo, tomará no menos de un siglo. Por eso me comprometo, al menos por algunos años, a rescribir el epílogo anualmente y depositarlo en el sitio web: www.educacion2020. cl, por si algún lector, en especial fuera de Chile, quisiera enterarse de cómo avanzó y/o terminó esta historia. Por cierto, los eventos han transcurrido tan rápidamente, que en esta cuarta edición, seis meses aproximádamente después de la primera, hemos debido agregar un segundo epílogo.

No hay introducción sin los correspondientes agradecimientos. En primer lugar, debo agradecer, desde las entrañas, a mi familia, en particular a mi esposa Elena, quien me ha soportado y apoyado en las miles de horas robadas a la vida, y en una que otra crisis de pánico; a los editores que me entusiasmaron; a Paola Berlin, mi hijastra, dotada de una habilidad semántica superior, que me corrigió hasta que la odié. A mi hijo Nicolás quien ha tolerado innumerables horas de falta de atención y contribuyó al diseño del primer sitio web del movimiento. A Cesia Arredondo, Valentina Quiroga y Soledad Diez, todas E2020 furibundas, quienes contribuyeron con el capítulo 6 sobre la historia de la educación chilena. Por supuesto, las propuestas de E2020 del capítulo 9 son responsabilidad colectiva e institucional, y agradezco a todos los involucrados.

Ahora enfrento un problema práctico. ¿Cómo agradecer a los

centenares de personas que se comprometieron, ayudaron, donaron, trabajaron, arriesgaron, proveyeron apoyo técnico, periodístico, financiero, comunicacional y político? Ellos forman un núcleo central de aproximadamente ciento cincuenta personas, entre Santiago y regiones del país, de bordes difusos, de un movimiento que ya cuenta con miles de adherentes formales, que han puesto su número de cédula de identidad, o RUT, en nuestro sitio web. En la cultura chilena, este es un compromiso mayor. Hay personajes políticos y expertos en educación que respaldaron en momentos clave, algunos desde las sombras, otros de manera más visible. Trace donde trace la línea divisoria de los agradecimientos, estoy condenado a ofender a alguien.

Más de uno (o unas, puesto que la predominancia femenina en E2020 es notable) contribuyó con apoyo o una pizca de sabiduría, sin los cuales este movimiento ciertamente no existiría, dados los numerosos momentos críticos por los que hemos atravesado, tratando de filtrarnos en medio de las grietas ideológicas, los intereses creados y el elitismo, constitutivos de una suerte de pandemia latinoamericana. A todos ellos, gracias por haber contribuido al nacimiento y a la insolente infancia de este movimiento, que llegó para quedarse.

Por último, es imprescindible declarar que las opiniones vertidas en este texto son de carácter personal, y no representan necesariamente las de todos los integrantes del movimiento ciudadano ni del Directorio de la Fundación Educación 2020, de una amplia pluralidad política e ideológica. Evidentemente, es difícil distinguir y marcar la frontera entre las opiniones de una organización y la de uno de sus principales voceros. Esta es mi interpretación histórica y política de lo que me ha tocado vivir y aprender en este período, y no compromete en nada las posiciones oficiales del movimiento, salvo en los planteamientos de propuesta educativa del capítulo 9.

1

LAS RAÍCES TORCIDAS DE AMÉRICA LATINA

> El círculo de conocimientos que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que exigen las necesidades de ellas: lo demás no solo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque, además de no proporcionarse ideas que fuesen de un provecho conocido en el curso de la vida, se alejaría a la juventud demasiado de los trabajos productivos. Las personas acomodadas, que adquieren la instrucción como por una especie de lujo, y las que se dedican a profesiones que exigen más estudio, tienen otros medios para lograr una educación más amplia y esmerada en colegios destinados a este fin.
>
> ANDRÉS BELLO

El título de este capítulo es una vil copia de un libro de Carlos Alberto Montaner[3], llamado asimismo *Las raíces torcidas de América Latina*. En su contratapa se lee:

> La dolorosa hipótesis que propone este libro consiste en que el patente fracaso de América Latina —el rincón pobre e inestable de Occidente— es en gran medida consecuencia de su particular historia.

En 2009 hubo un nuevo golpe de Estado, esta vez en Honduras, con el típico refugio del Presidente en otro país. Trescientos veintisiete golpes de Estado entre 1902 y 2002[4], un poco más de tres por año,

dan muestra de la frágil gobernabilidad, los giros bruscos y la incapacidad —o falta de interés— de las criollas elites latinoamericanas por democratizar el subcontinente. Somos, en el fondo, una gran república bananera, manzanera y petrolera, y así nos ve el resto del mundo. Chile, supuestamente el «muchachito serio del barrio», no ha estado exento de estos vaivenes.

En ese y muchos otros textos[5] comienza a encontrarse la explicación de por qué nuestros índices sociales, económicos, de equidad y, en particular, los educativos, son significativamente peores que los del resto del mundo, y por qué mejorar la educación en este estropeado continente significará mucho más esfuerzo político, económico y social que en otras latitudes.

La contrarreforma, raíz del «mal latino»

No tengo nada contra los españoles de hoy ni contra los portugueses de ahora ni contra la Iglesia Católica actual. Por el contrario, tengo excelentes amigos en esos mundos, incluso varios sacerdotes, a pesar de ser ateo militante y confeso por la gracia de dios. Pero, la verdad sea dicha, sus congéneres de antaño se las arreglaron para producir este estropicio con gran eficacia.

No hay en este comentario demasiados juicios de valor. Según uno aprende con la edad, nadie es tan bueno ni tan malo, salvo la Madre Teresa, o bien Hitler en el otro extremo. Ocurre que casi todos actuamos de acuerdo a nuestras circunstancias, nuestra historia personal, lo visto de cerca y lo que nos enseñaron en la escuela nuestros profesores y compañeros. Todo depende del cristal con que se mira y la época que toca. Un ejemplo es el ilustrísimo Andrés Bello, revolucionario y humanista venezolano, uno de los padres de la educación chilena moderna, redactor del Código Civil, de quien jamás hubiera imaginado un párrafo semejante al del epígrafe de este capítulo.

Tal cita está extraída de un bien documentado texto publicado en Internet por Claudio Gutiérrez, profesor de la Universidad de Chile, a pocos días de la «salida al aire» de E2020. Su título es «El súbito entusiasmo por la educación de los pobres: ¿una historia nueva?», y en

él se hace una pregunta de fondo: «¿Será un exceso proponer que los pobres tengan las mismas oportunidades que los ricos (incluyendo su educación) (...) a partir de ahora mismo?».

Esta tensión entre quienes opinan que hay que solucionar ahora todas las desigualdades sociales y quienes piensan que no hay que apresurar el tranco relativo en educación ha sido una discusión permanente en la sociedad. Preguntas que debe hacerse el lector, si tiene paciencia para finalizar este libro:¿Por qué camino se logran, más rápido, resultados de equidad, dado los lastres económicos, culturales, políticos y sociales del continente? ¿Hay o no urgencia en cambiar la calidad de la educación al tranco más veloz posible? ¿Se puede lograr una educación razonablemente decente, que ayude a salir de la pobreza, en una escuela con alumnos indigentes y padres en situación de catástrofe social?

Esta tragedia que nos atañe a todos, el contexto económico, social y educativo que vivimos, no puede dejar de relacionarse con un fraile católico agustino recoleto, el reformador religioso alemán llamado Martín Lutero. Fue excomulgado en 1521 al producir un dramático cisma en la Iglesia Católica europea, que cambió la historia de la civilización occidental. Impresiona dimensionar desde dónde y cuándo se gesta la cruda realidad de esta vapuleada región. La reacción de la jerarquía eclesiástica romana de la época —reducida en extensión geográfica a los llamados países latinos—, habiendo perdido el poder sobre todo el territorio conocido hoy como sajón y protestante, fue inventar la Contrarreforma, la gran raíz torcida de nuestros males. El Concilio de Trento la formalizó.

En pocas palabras, la Contrarreforma consistió en poner un puño de hierro sobre sus territorios remanentes[6]. Quien osara meditar, pensar, innovar, comerciar o leer algo que no fuera autorizado por la Iglesia Romana, era literalmente torturado o incinerado por la Inquisición... y este puño de hierro duró más de tres siglos, casi cuatro. Imagine las consecuencias. Fantasee que mañana Estados Unidos u Holanda fueran conquistados por fundamentalistas musulmanes, y que su dominación durara entre tres y cuatro siglos.

Mala cosa, esto del fundamentalismo. El filósofo Hubert Schleichert escribió en 2001 un libro, bastante denso, llamado *Cómo discutir con*

un fundamentalista sin perder la razón. Introducción al pensamiento subversivo. Leamos en él esta frase, que data del siglo XVI:

> Después de indagar mucho sobre qué es un hereje, no he encontrado sino esto: damos el nombre de hereje a todos los que no están de acuerdo con nuestra opinión. Eso se muestra en que no hay una secta que no considere herética al resto.

Veamos, entonces, tres siglos más tarde, y con la Contrarreforma aceitada y funcionando con pulcritud,[7] en qué consistía la formación «académica» gestada en este caldo de cultivo, en la más prestigiada universidad del mundo latino:

> Salamanca, doctísima universidad, donde no se enseña matemática, física, anatomía, historia natural, derecho de gentes, lenguas orientales ni otras frioleras semejantes, pero produce gentes que con voz campanuda pondrán sus setenta y siete mil setecientos setenta y siete silogismos en *Baralipton*, *Frisemorum* o *Fapesmo*, sobre cómo hablan los ángeles en su tertulia, sobre si los cielos son de metal de campanas, o líquidos como el vino más ligero, y otras cosas de semejante entidad, que Vmd. y yo nunca sabremos, aprenderemos ni estudiaremos.

Otra perla. Una carta del 20 de octubre de 1803 del Claustro de la Universidad de Caracas al Monarca:

> Si se introducen en el cuerpo literario los pardos, si tienen opción a sus premios y remuneraciones, se extinguió para siempre entre nosotros el esplendor de las letras, se arruinó eternamente nuestra universidad (...) El Claustro se horroriza y tiembla al considerar la deplorable situación en que se hallaría en caso semejante la más noble porción de los vasallos de Vuestra Majestad en estas provincias (...) sumergidos en el hondo abismo de la barbarie y de la confusión mientras la posteridad africana, una vergonzosa descendencia de esclavos (...) unos hombres tan abatidos que no tienen motivo alguno para amar a la España (...) estos hombres ocuparían nuestro lugar, eclipsarían el esplendor de la literatura, y acaso se atreverían a vulnerar insolentemente los derechos de Vuestra Majestad, consecuencia la más funesta para el Estado (...).

Este virulento fundamentalismo clasista y religioso se derramó sobre América Latina de la peor forma imaginable. No digamos, por cierto, que los conquistadores ingleses fueron particularmente dulces y suaves

con los indígenas norteamericanos. Estos pertenecían a culturas cazadoras y recolectoras. Primero compraron sus tierras, luego los acorralaron, y prácticamente los exterminaron.

En cambio, en América «Latina», es decir, al sur del Río Grande, los conquistadores se toparon con otro tipo de indígenas, quienes, en muchos casos, no eran meros cazadores recolectores, sino integrantes de civilizaciones desarrolladas, agrícolas, con grandes ciudades, algunas de las cuales mostraban avances científicos y urbanos mayores que los europeos. O bien, con guerreros indomables como los araucanos, que resistieron cuatrocientos años la conquista; muchos de sus descendientes siguen oponiéndose hasta hoy a los «huincas».

Fueron veinticinco mil españoles y portugueses, ayudados por la viruela en una suerte de guerra bacteriológica impremeditada, quienes terminaron conquistando a veinticinco millones de indígenas que tenían una fuerte y sofisticada cultura y organización social, pero que tampoco habitaban el paraíso terrenal, pues había crueldad, esclavismo y castas. La solución de los conquistadores no fue, no podía ser, únicamente la eliminación física, sino que además apelaron a la obliteración cultural y a la dominación extrema y esclavizante. Ciudad de México, la gran Tenochtitlán, la Venecia de América, por donde a diario circulaban sesenta mil canoas, tenía cientos de templos que fueron arrasados y sobre los que se construyeron iglesias. Los códices mayas fueron quemados sistemáticamente, salvándose solo uno de ellos.

No siendo este un texto de historia, no nos dedicaremos a los sorprendentes detalles, solo diremos que esto se tradujo en una sociedad terriblemente estratificada, con separaciones claras entre los blancos, los cada vez más numerosos mestizos, los «pardos», o descendientes de esclavos africanos, y los indios originarios. Los conquistadores recibieron encomiendas y títulos de dominio sobre tierras, almas, cuerpos para el trabajo y, con frecuencia, para el placer sexual, llamado «derecho de pernada».

Se generó así una estructura económica basada en el *entitlement* (perdón por el anglicismo, pero no hay traducción fácil, sería algo así como «entitulamiento», es decir, la noción de no prosperar por el esfuerzo, trabajo, innovación o emprendimiento, sino porque se hereda

o consigue —por rutas más o menos legales— títulos de propiedad y dominio).

Propiedad sobre cualquier cosa. Una hacienda con esclavos, una prebenda del gobierno, un estanco, una pertenencia minera, una protección arancelaria o una red de corrupción, es lo que hace rico. Para muestra un botón reciente: en el poderoso gremio de los profesores mexicanos, los cargos se heredaban legalmente hasta hace poco. Así como lo lee. Se heredaban. Títulos de dominio.

La desigualdad en Chile

Los antiguos sirvientes o esclavos, hoy «rotos» en Chile, «nacos» en México o «cholos» en Perú, en su gran parte mestizos, constituyen, al igual que en el siglo XVI, el porcentaje mayoritario de la población. Como en el resto de América Latina —con excepción de dos pequeños países, Uruguay y Costa Rica— no hay un Chile, sino dos. Si se divide el pastel del ingreso monetario en diez segmentos de población, o «deciles», hay nueve deciles de bajo ingreso, y uno rico, que gana 2.6 veces más que el segundo decil que sigue, y de allí hacia abajo.

A estas alturas, más de algún caballero de ojos azules (como yo) estará tentado de botar este libro a la basura, considerando que el autor es un comunista. No lo soy, señor de tez blanquita, no lo soy, aunque respeto mucho a los que lo son. Y no invento: uno de los *hate mails* que recibí cuando comenzó nuestro movimiento ciudadano, decía: «Ud., Sr. Waissbluth, es un comunista simplemente porque usa la palabra equidad». Si luchar por la equidad en la educación significa ser comunista, entonces lo soy, y a mucha honra. Por cierto, todavía más *hate mails* han llegado del otro rincón ideológico, al tenor de: «Educación 2020 es un grupo de tecnócratas lacayos del capitalismo, que busca tender una cortina de humo sobre las reales necesidades de realizar una revolución social». De este sabroso tema, que no ha dejado de ser un dolor de cabeza, trataremos *in extenso* cuando definamos más adelante las repúblicas de «Reformistán»,

«Zurdistán» y «Derechistán».

La minirepública que constituye el 3 por ciento más rico de Chile es una suerte de «Soweto sudafricano, pero rico», *apartheid* a la inversa de murallas virtuales, cuya población reside (y me incluyo) en municipios como Las Condes, Vitacura y aledaños, con un estándar de vida parecido al de Ginebra.

Un residente de esta minirepública podría pasar la vida allí, estudiando en un colegio privado, en una universidad privada, bebiendo *cappuccino* o *latte*, yendo a esquiar a las cercanas montañas, casándose, trabajando, orando, poniendo su nueva casita en el barrio alto[8]. Solo tendría que transitar por el Chile-*poor* para hacer un trámite en el centro de la ciudad, camino a la casa de verano en la costa o al aeropuerto —aunque las modernas autopistas tapan en gran medida las feas vistas—, y como todavía no hay cementerios en Chile-*rich*, rumbo al camposanto. La posibilidad de migración es bajísima. Naces en un Chile y allí te quedas.

Tal vez, si vives en Chile-*rich* y toda tu familia sufre una catástrofe grave podrías ser expulsado al Chile-*poor*. Pero es rarísimo que ocurra. A la inversa, ingresar al Chile-*rich* requiere talento o suerte excepcional, color de piel compatible y hablar sin la «sh» que sustituye a la «ch» en las clases bajas. Los rotos, pungas, delincuentes y flaites son «shilenos»; la gente como uno (GCU) y también los delincuentes de cuello y corbata son «chilenos». Los fonemas «ch» y «sh» constituyen un nítido símbolo de la distancia social entre Chile-*rich* y Shile-*poor*.

Las redes sociales y de negocios —que cruzan las ideologías— al interior de la minirepública son poderosas, y muchos padres están dispuestos a pagar caros colegios o universidades privadas, más preocupados de comprar para sus hijos una red social antes que una educación de calidad. Como veremos más adelante, el mejor 25 por ciento de los alumnos de Chile obtiene, en los exámenes internacionales, resultados similares al peor 25 por ciento de la educación cubana[9] o asiática.

Según un sondeo periodístico reciente, el 50 por ciento de los gerentes de grandes empresas chilenas proviene de tan solo cinco escuelas privadas de orientación católica; y de los ministros y

parlamentarios de 2009, el 50 por ciento egresó de cinco escuelas, de las cuales dos son laicas y solo una pública, el afamado Instituto Nacional[10]. Estas escuelas están en la capital del país, pues la estratificación también es geográfica. Luego de la más reciente elección presidencial

> Es urgente hacer reformas y corregir el modelo (...) es políticamente correcto hablar del tema social, pero a la hora de tomar medidas concretas las elites hacen poco (...) no tengo duda de que existe una cierta complicidad entre las elites políticas y económicas (...) cuando las cosas siguen, explotan.
>
> FELIPE LAMARCA, EX PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD DE FOMENTO FABRIL

—y sin discutir los méritos personales de cada uno de sus integrantes—, de los veintidós miembros del nuevo Gabinete ministerial, dieciséis estudiaron en la Universidad Católica, y tan solo dos lo hicieron en una escuela pública. La concentración de la elite política y económica de Chile, cualquiera sea su color político, es impactante.

No deben verse solo los aspectos negativos. Chile muestra indicadores positivos de desarrollo económico y social, como el respetado Índice de Desarrollo Humano de Naciones Unidas. Si se utiliza moneda ajustada por poder adquisitivo comparado con otros países (PPP), el país ha mostrado un crecimiento sólido y sostenido en el producto económico per cápita, pasando de US$ 4.800 (PPP) en 1990 a US$ 9.500 en 2000, para llegar a US$ 14.500 en 2008[11]. Similarmente, el país ha mostrado grandes éxitos en la disminución de la pobreza, del 50 por ciento en 1990 a 13 por ciento en 2008, así como mejoras importantes en equidad a través de gastos gubernamentales en protección social. Una importante reforma previsional en 2009 garantizó una pensión mínima de cerca de US$ 200 mensuales a los más pobres. No será mucho para países avanzados, pero es un gran adelanto ético y de equidad.

En Chile, como en el resto de América Latina, la proporción demográfica entre la elite de los conquistadores y los indios, los primeros reemplazados hoy por «cuicos con apellidos europeos» y los segundos por «rotos mestizos», no ha variado significativamente desde el siglo XVI hasta hoy. La elite latinoamericana no tuvo un particular interés en educar a estos «rotos», «cholos» o «nacos», menos aún cuando la estructura económica, basada en la explotación de recursos mineros o agrícolas, no requería de mano de obra calificada. Por supuesto, el desarrollo de la ciencia, el emprendimiento o la innovación no fueron ni son tampoco una gran preocupación cuando se estaba y está disfrutando de títulos de dominio, como un vulgar rentista que vive del alquiler de propiedades.

Juan Bautista Alberdi12, un afamado intelectual y político argentino, escribió, en el siglo XIX —hace no tanto tiempo—, esta famosa sentencia:

> Un simple cuero seco, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor a la civilización de Sud América que el mejor de sus poemas (...) Aunque pasen cien años, los rotos, los cholos o los gauchos no se convertirán en obreros ingleses (...) En vez de dejar esas tierras a los indios salvajes que hoy las poseen, ¿por qué no poblarlas de alemanes, ingleses y suizos? (...) ¿Quién conoce caballero entre nosotros que haga alarde de ser indio neto? ¿Quién casaría a su hermana o a su hija con un infanzón de la Araucanía y no mil veces con un zapatero inglés?

Es tentador entonces inventar una nueva sentencia «alberdiana»: ¿para qué gastar esfuerzo, tiempo y dinero en educar a los cholos y rotos, o peor aún, sentarlos en las mismas aulas que nuestros hijos?

Ya cerca del siglo XX, veamos esta nueva perla cultural de la jerarquía eclesiástica chilena, publicada en septiembre de 1891 por el fundador de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El título es «Señor Doctor Mariano Casanova, Arzobispo de Santiago de Chile, se Dirige al Clero y Fieles al Publicar la Encíclica de Nuestro Santísimo Padre León XIII sobre la Condición de los Obreros», y dice así:

> La desigualdad de condiciones y de fortunas nace de la desigualdad natural de talentos, aptitudes y fuerzas; y no está en la mano del hombre corregir esa desigualdad, porque no está en su mano igualar la condición de todos. Y sabiamente lo ha dispuesto así la Providencia, pues el día en que se nivelasen

> las condiciones y fortuna de los hombres, desaparecería la sociedad, que se funda en la reciprocidad de servicios que se prestan unos a otros. Y de aquí deduce el sabio Pontífice que no pueden ser enemigas las clases en que se divide la sociedad, sino que, al contrario, deben estar unidas, no solamente por los lazos de la comunidad de origen, de naturaleza y de destinos, sino también por los vínculos de mutuo interés. El rico necesita del pobre para el cultivo de sus campos, para extraer y beneficiar el oro de sus minas, para las variadas obras de la industria humana, para la construcción de sus edificios y hasta para la preparación de su alimento; el pobre necesita del rico para obtener los recursos de la vida con la remuneración de su trabajo. El uno y el otro se complementan como los diferentes miembros del cuerpo humano.

Tal vez el lector crea que estos horrores declarativos solo ocurrían hace más de cien años. Veamos entonces una anécdota reciente, del siglo XXI, de la que omito nombres, por no estar autorizado para darlos. El decano de una Facultad de una universidad privada del sur de Chile desarrolló recientemente un novedoso y exitoso sistema para ingresar alumnos de bajo nivel social y educacional a dicha Facultad, aun cuando sus puntajes de ingreso a la universidad no lo permitían. Al asumir el cargo un nuevo rector, pidió que se suspendiera el programa «porque la Universidad está comenzando a llenarse de gente fea, y eso deteriora la imagen» (*sic*). El decano terminó renunciando.

Aclaremos. Dentro de la religión católica, judía, musulmana o protestante, existe y ha existido siempre una buena proporción de personas a quienes la discriminación provoca náuseas. Me sumo a ellas. Posiblemente, con el devenir de los tiempos, esa proporción ha aumentado. Por otro lado, las presiones de los movimientos socialistas o socialdemócratas, sumadas al éxito y la globalización de las democracias occidentales, incluso de sus empresas transnacionales (bastante más «progresistas» que las congéneres locales), han provocado que sea impensable imprimir o decir frases terroríficas, como las citadas, al menos en público.

Pero, en la actualidad, bastaría comparar una fotografía de alumnos de un colegio o una universidad privada del «Chile*rich*», con otra similar de una escuela pública, para constatar la notoria diferencia de color de piel, pelo, ojos e incluso altura. Comparar fotografías o videos de una calle de «Chile-*rich*» con una de «Shile-*poor*», dentro de la misma ciudad de Santiago, aun cuando disfrazáramos a todos los

personajes con las mismas marcas de ropa fina, haría pensar que se trata de dos países diferentes. Y lo son. Segregados en todo, por clase, territorio, origen étnico, ingreso, y también por el acceso a una educación de calidad.

El asistencialismo

Los integrantes de las elites necesitamos dormir tranquilos. Para eso se inventó el asistencialismo. Me apresuro a pedir que no me mal interpreten. Sin la Teletón, a la cual todos los chilenos donamos plata con euforia cada año (aproximadamente dos dólares por habitante, en promedio), habría decenas de miles de niños discapacitados sin tratamiento digno y adecuado. Don Francisco merece y sin lugar a dudas algún día va a tener un monumento.

El Hogar de Cristo realiza asimismo una magnífica labor recolectando dinero en las clases media y alta, canalizándolo a los pobres con una eficiencia mayor que la de muchas empresas y el mismo Gobierno. Muchas organizaciones sin fines de lucro realizan excelentes labores asistenciales. Uno de mis héroes favoritos es el sacerdote jesuita Felipe Berríos, organizador y movilizador implacable de Un Techo para Chile, institución que a través del voluntariado de jóvenes escolares y universitarios ha logrado construir decenas de miles de viviendas para solucionar el problema de los campamentos, las antiguas poblaciones «callampa»[13]. Casi lo está logrando, y la iniciativa se está extendiendo con éxito a otros países, como la ayuda otorgada a Haití tras el terremoto. E2020 ha colaborado gustosamente con ellos.

Pero la otra cara de la moneda es que, en estas donaciones generosas, los chilenos de clase media y alta invertimos bastante menos que el 1 por ciento que se supone tendríamos que dar a la Iglesia en favor de los más pobres. Si lo hiciéramos, estaríamos donando una cifra superior a dos mil millones de dólares anuales, o sea ciento cuarenta dólares per cápita.

En alguna parte de Santiago deben estar en este instante dos madres rubias, hermosas, cuarentonas, tomando té con pastel de arándano, comentando felices y orgullosas cómo sus hijos universitarios dedican

dos semanas al año al trabajo voluntario por los más pobres, pasando luego a hablar de sus regias vacaciones en el Caribe. Ellas duermen bien.

Las elites latinoamericanas duermen bien, aunque hayan decidido pagar pocos impuestos para hacer el bien. Me desviaré necesariamente por un momento de la ruta social y educativa, para incursionar en el ámbito socioeconómico, para lo cual actualizaré algunas páginas de un texto mío, escrito en 2003[14].

En el siguiente capítulo trataré de explicar qué ha ocurrido desde el siglo XVI, cuando la opresión era terrible y descarnada, hasta hoy, en que se hace más o menos lo mismo, pero con mejores modales. Decir lo que dijeron esos venerables universitarios venezolanos en el siglo XIX sería hoy políticamente muy incorrecto y, por cierto, hemos progresado de manera significativa, en toda la región, en materia de ingreso per cápita e indicadores de desarrollo humano, siempre un paso atrás y rezagados del mundo desarrollado de Occidente y Asia.

Si no le interesa el tema de este próximo capítulo, puede saltárselo, pero si quiere profundizar un poco en la relación entre educación, economía y sociedad, se lo recomiendo. La educación no se produce en el vacío.

2

LA SOCIEDAD LATINOAMERICANA HOY

> La Concertación ha administrado mejor el modelo que la derecha... al abrazar el modelo pudo sustentarlo sin mayores reacciones sociales contrarias (...) como confío en que el número de envidiosos no domina la población, la eliminación de la pobreza sobre la base de un rápido crecimiento debiera ser suficiente para evitar que presiones sociales induzcan a las autoridades a tomar medidas populistas.
>
> ROLF LÜDERS, MINISTRO DE HACIENDA DEL GOBIERNO MILITAR

Revisaremos las tendencias mundiales que están marcando los inicios del siglo XXI. Para ello, conviene recurrir a un autor norteamericano que ha publicado un análisis histórico del último milenio del devenir de Occidente, sin mostrar la menor contemplación por el mundo subdesarrollado, y que plantea algunos espeluznantes escenarios futuros que valdría la pena analizar en otra ocasión. Su nombre es Philip Bobbitt. Ha sido director de inteligencia del National Security Council y asesor frecuente de la Casa Blanca. No es una blanca paloma, es un halcón. Su brillante, pero a la vez latoso mamotreto de novecientas páginas, *The Shield of Achilles*, escrito en 2002, proviene del epicentro académico e ideológico de la potencia norteamericana.

Sostiene Bobbitt, con prolijos análisis, que el siglo XX no fue un siglo de varias guerras, sino de una única «larga guerra» (*epochal war*) con distintos episodios, en la cual se confrontaron tres grandes modelos que se disputaron el mundo: el fascismo, el comunismo y el

capitalismo. Esta guerra habría comenzado en 1914 y terminado en la última década del siglo XX, con la caída del muro de Berlín y la destrucción del imperio soviético, dejando como modelo dominante el capitalismo democrático.

Crisis más o crisis menos, Estados Unidos queda entonces, al menos hasta hoy, como la potencia hegemónica mundial, cuya victoria se habría debido, esencialmente, a la mayor eficacia económica y tecnológica, que tuvo dos pivotes centrales: el armamento nuclear y la informática. Si no lo cree, piense qué hubiera ocurrido en el mundo si Stalin, Hitler o Hirohito hubieran desarrollado la bomba atómica un año antes que los norteamericanos. Lo intentaron.

La mutación en el concepto de nación

Al finalizar esta «larga guerra» de casi un siglo de duración, según Bobbitt, habrían ocurrido cambios constitutivos en la noción misma de Estado. El Estado-Nación del siglo XX, que proveía protección aduanera, educación, salud, pensiones, electricidad, correo, ferrocarriles, y una verdad oficial en materia valórica, se desmoronó casi por completo. Lo que en los años cincuenta se consideraba «lo natural», hoy es una excepción que requiere explicaciones.

Se pasó entonces de un Estado-Nación que busca garantizar el bienestar de las personas, a un Estado-Mercado que no pretende avalarlo, sino que procura maximizar y asegurar la oportunidad de las personas para que estas logren su bienestar … cualquiera sea la acepción individual de la palabra «bienestar», puesto que no sería rol del Estado tener una verdad oficial respecto de ello. Ambos conceptos se parecen, pero no son para nada iguales.

Los *chicago boys*, asesores de Pinochet en los setenta y ochenta, escribieron el famoso y mítico el «Ladrillo», cuyo nombre deriva del grosor de ese texto. Fueron pioneros conceptuales en este cambio que arrasaría el mundo veinte años más tarde: su concepto del «Estado subsidiario» era precisamente (derechos humanos aparte) el que Bobbitt describe como «EstadoMercado».

Una anécdota pertinente. Hace tres años, durante una charla para profesionales, mencioné el impacto de el «Ladrillo» en la

transformación de Chile. Ante las miradas de extrañeza, pregunté cuántos habían oído hablar del texto: menos del 20 por ciento. Decidí entonces proseguir mi encuesta, preguntándole a diversos amigos y, salvo algunos, encontré la misma mirada extraviada.

Se hicieron famosos los *chicago boys*, pero no el «Ladrillo», su producto, que, según dicen, se habría fotocopiado el mismo día del «pronunciamiento militar», y entregado al día siguiente a la Junta. Lo impactante de su revisión es que resulta un retrato hablado, no del Chile de 1990, sino del Chile de 2010. Obviamente, no hablo aquí de violaciones a los derechos humanos o de cuentas bancarias de dudosa procedencia. Me refiero a la política social y económica. Chile se explica hoy, en buena parte, por este plan. Ingeniería económica a gran escala y sin restricciones políticas.

Es difícil ubicar otro gobierno con un plan de reformas tan ambicioso y consistente como el implementado por el régimen militar. Cuando se recuperó la democracia, en 1990, Chile era otro y el muro de Berlín había caído. Una generación nació en dictadura; economistas, antes de centro izquierda y marxistas, ahora eran renovados; el Estado había sido reducido al mínimo y tenía otras funciones. Por cierto, la razón básica por la cual los gobiernos democráticos posteriores no modificaron este rumbo estriba en el prolijo diseño constitucional que dejó el gobierno militar, considerando un sistema electoral binominal y otra serie de amarras legales.

Entonces, henos aquí nosotros, en una zona extrema de un mundo latinoamericano que ni siquiera merece una página de las novecientas del análisis del halcón Bobbitt, tratando de dilucidar si nos gusta el viejo Estado-Nación, o el nuevo Estado-Mercado, o una tercera vía exótica y aún no inventada, con pedacitos de liberalismo, otros de altruismo, algunos de «redistributivismo», con una pizca de «asistencialismo». Parafraseando al antipoeta Nicanor Parra, ¿será que estamos tratando de confeccionar un embutido de ángel y bestia?

Con razón andamos todos confundidos, más aún cuando en el mundo subdesarrollado estas marejadas dejan en la playa gran cantidad de pobres y miserables que ven la tormenta con desesperanza y odio. En el mundo islámico, muchos acumulan odio, pero combinado

además con una profunda suspicacia en cuanto al concepto mismo de progreso económico de Occidente. En África es desesperanza pura. En América Latina, los progresistas bien alimentados terminamos en el diván del siquiatra y los desposeídos están cada vez más enojados, y con razón. La incipiente clase media mira a lado y lado confundida.

En este nuevo mundo bobbittiano, los «conservadores» tienen poco que hacer, puesto que el bienestar y los valores pasan a ser un concepto mucho más individual y mucho menos el dictado colectivo de una «cultura nacional». Para muestra, basta ver la creciente legitimación de los matrimonios *gay*, del aborto o de la eutanasia en los países de la esfera hegemónica en aras de la libertad individual. En el mundo industrializado, un matrimonio puede ser homosexual, ateo, neoliberal en materia económica, y esta feliz pareja estará clamando por la reducción y el achicamiento del Estado benefactor. ¿Quién entiende?

En el nuevo escenario, las nítidas fronteras geográficas comienzan a perder importancia estratégica y jurídica, salvo en la bravía América Latina. Chile y Argentina estuvieron al borde de la locura, a punto de una guerra en 1978, hace apenas treinta años. Colombia y Venezuela se amenazan hoy. Pero por más que los nacionalistas disfruten de las disputas territoriales ¿qué cultura nacional resiste el embate de Internet y HBO? ¿Qué sistema financiero nacional resiste los estornudos de Wall Street, como ha quedado recientemente demostrado? ¿Qué fábrica de juguetes o automóviles resiste el embate de los productos chinos?

El de hoy es un mundo donde deberemos acostumbrarnos a que toda frontera geográfica, conceptual, institucional, cultural y valórica se irá difuminando. Si un alumno en Perú recibe un diplomado en ingeniería impartido vía Internet por una universidad americana, y luego hace trabajos a distancia en un Call Center británico ubicado en Santiago, y paga sus impuestos en Londres, ¿es este un ciudadano peruano en el viejo sentido de la palabra? Cada uno deberá encontrar acomodo individual en esta borrosa jungla.

Los tres grandes modelos de desarrollo social y económico

El inmisericorde Bobbitt nos plantea que en el nuevo milenio, el Estado-Mercado se ha ido perfilando con tres sabores diferentes, y los conflictos de interés entre los bloques de estos tres sabores constituirán, a la larga, una nueva fuente de conflictos a escala planetaria. Habrá entonces tres «bloques borrosos», de fronteras difusas, disputándose el mundo. Concepto premonitorio respecto a China y, por cierto, Bobbitt está siendo traducido hoy al chino-mandarín.

El primero, el modelo fundacional, defendido e ideado por los halcones guerreros en la Casa Blanca, los *think tanks* mal llamados «conservadores» (y los asesores de Pinochet, aunque es dudoso que muchos intelectuales del primer mundo los hayan oído nombrar o leído), es el Estado-Mercado-Emprendedor, cuyo exponente más nítido es el propio Estados Unidos y la Inglaterra thatcherista. El Chile de los ochenta, aunque no lo crea, fue el caso extremo de este diseño.

En este modelo, la creación de empleos es más importante que la estabilidad laboral, las grandes disparidades de ingreso son toleradas, se procura privatizar la educación y la salud, los impuestos se reducen; en suma, el Estado benefactor se restringe al mínimo indispensable, bajo el supuesto de que eso detonará el crecimiento. La responsabilidad individual y de tu familia es tuya y de nadie más. En las calles de Estados Unidos hay pordioseros, y había cincuenta millones de habitantes sin seguro médico hasta que apareció Obama.

El segundo modelo es el llamado Estado-Mercado-Mercantil, que postula un gobierno fuerte, subsidia importantes investigaciones de frontera para las empresas, ayuda a determinados sectores industriales, y mantiene una moneda devaluada artificialmente para fomentar las exportaciones. Hay programas de protección social, las disparidades de ingreso no son bien vistas, existe una ética de trabajo y ahorro. Los grandes conglomerados locales controlan la mayor parte de la economía, en franco contubernio con los gobiernos.

Este es el retrato hablado de la economía japonesa, de Corea del Sur y Taiwán, entre otras. Como ejemplo, en los sesenta el Estado taiwanés, país que no tenía ni siquiera una fábrica de radios a pila, diseñó un plan a treinta años para entrar al mercado de semiconductores… y hoy genera cerca de la mitad de la producción

mundial. Política Industrial. Apuestas de política económica por parte de determinados sectores, que horrorizan y provocan una mirada de desprecio de los economistas del primer modelo, que solo aceptan la guía de la mano invisible del mercado. China viola todos estos principios y está apoderándose de un pedazo no despreciable de la economía mundial, con imprevisibles consecuencias estratégicas, comerciales e incluso militares. Su superávit comercial está permitiéndole adquirir enormes empresas mineras, agrícolas, industriales y de servicio en todo el planeta, incluso en América Latina, una apetecible fuente de materias primas.

Finalmente, tenemos el Estado-Mercado-Gerencial, con una sociedad cohesionada y elevados niveles de beneficio y protección social. La empresa privada es valorada… siempre que contribuya al bien social. Los sindicatos se sientan en los directorios, hay contratos colectivos a nivel nacional. El gasto promedio de estas economías en capacitación de trabajadores alcanza al 2 por ciento del PGB, comparado con el 0,25 por ciento en el primer modelo. Los recargos al salario base son del 45 por ciento en Alemania, versus el 27 por ciento en Estados Unidos. Pero aun con estos poderosos sindicatos que han negociado importantes beneficios, los alemanes, suecos y noruegos tienen una economía altamente competitiva a nivel mundial.

En este modelo, los niveles de impuesto son los más elevados de los tres sistemas, lo cual sirve para financiar no solo los gastos sociales, sino también para pagar los seguros de los altos niveles de desempleo generados por el propio modelo. Este es el estilo europeo, con nítidos exponentes como Alemania, Francia y Suecia, y cuyos principios fundacionales también horrorizan a los economistas del primer modelo. El gasto público del capitalista Estado sueco constituye nada menos que el 57 por ciento del PGB, y mal no les va. El gasto latinoamericano fluctúa entre el 18 y 22 por ciento.

Para simplificar, de ahora en adelante llamaremos a estos tres modelos *americano*, *asiático* y *europeo*. Si se compara el ingreso del 20 por ciento de ciudadanos más ricos con el 20 por ciento más pobre, este es cuatro a cinco veces superior en los países avanzados *asiáticos* y *europeos*, nueve veces superior en Estados Unidos, y veinte veces superior en nuestros pobretones países. Si el modelo *americano* es la

ley de la selva, el chileno y sobre todo el brasileño (treinta veces) es la ley de selva… pero con caníbales.

Los gobiernos democráticos de Chile han hecho grandes esfuerzos por aumentar la protección social, dentro de los estrechos márgenes permitidos por las rigurosas políticas fiscales y una carga tributaria comparativamente muy baja: 21 por ciento del PGB. Para una mejor comprensión del lector foráneo, puede decirse, aproximadamente, que la coalición de centro-derecha, triunfante en las elecciones chilenas de 2010, es de orientación *americanista*, y la de centro-izquierda que gobernó los últimos veinte años es *europeísta*.

El modelo *americano* es el más avanzado en materia de ingreso per cápita promedio para su enorme economía (aunque la pequeña, europea y gélida Noruega tiene el mayor ingreso del mundo). Los otros dos modelos, el *asiático* y el *europeo*, que en el fondo no son tan diferentes, por cuanto en ambos hay una mayor participación del Estado, aunque con otros matices, han generado un ingreso per cápita comparativamente menor, pero con los mejores índices de equidad de la historia del planeta.

Los *americanistas* dirán, seguramente, que no importa que los ricos se hagan más ricos, por cuanto los americanos más pobres estarían mejor, en términos absolutos, si se los compara con sus congéneres de Japón o Alemania. La «teoría del chorreo». Sin embargo, un interesante artículo de la revista británica *The Economist* describe los hallazgos académicos de lord Richard Layard, de la prestigiosa London School of Economics, que no es precisamente un reducto marxista. Incursionando en la psico-socio-economía, este trabajo demuestra, en forma bastante contundente, que los mayores ingresos no generan una sensación psicológica de mayor bienestar si las disparidades de ingreso se hacen mayores.

En otras palabras, cuando las diferencias son muchas, aunque aumente el ingreso (como en el caso chileno), los más pobres se sienten «como gatos frente a una carnicería», especialmente si los medios de comunicación y los anuncios televisivos de vehículos «todo terreno con tracción 4 x 4» y vacaciones bronceadas en el Caribe están refregando cotidianamente sus carencias.

En la mayor parte de América Latina, las «incomodidades

psicológicas» ceden terreno a carencias bastante más acuciantes, ya que de un 20 a un 40 por ciento de la población vive con menos de sesenta dólares mensuales. Las mejores cifras latinoamericanas son la uruguaya, con 7 por ciento, y la chilena, con 9 por ciento con esos ingresos bajísimos. Brasil tiene el dudoso honor de tener uno de los más altos porcentajes de gasto público/PGB, que a los pobres no llega ni por casualidad, pues sus indicadores de desigualdad son un verdadero desastre.

Eso ocurre cuando grupos corporativistas de la clase media y alta, así como las megaburocracias y los gremios poderosos, se apoderan de monopolios o del gasto público, los «capturan», sin producir ningún beneficio económico ni social. Lo terrible es que, además, defienden sus prebendas a brazo partido en nombre del libre mercado, el progresismo, la justicia social, la izquierda, el proletariado, los derechos de los trabajadores o de las hijas de soldados fallecidos hace treinta años. Títulos de dominio.

Oscuros estados anímicos

Es pertinente dar cuenta de algunas realidades políticas, culturales y de «sensación estomacal» del mundo latinoamericano y chileno, muy diferentes de los países industriales, desde donde emanan estas nuevas megatendencias. Para ello, resulta útil revisar la encuesta Latinobarómetro, comparando a Chile con el promedio latinoamericano:

15

Respuestas muy afirmativas o afirmativas. Encuesta Latinobarómetro 2008[15]	Chile	América Latina
Tengo confianza en las empresas privadas	36%	41%
Estoy satisfecho con los servicios públicos privatizados	21%	32%
Las instituciones públicas funcionan bien	21%	23%
% de funcionarios públicos que creo que son corruptos	48%	69%
Creo que el país está gobernado por unos cuantos grupos poderosos en su propio beneficio	71%	70%
Tengo confianza en el Congreso	32%	32%
Tengo confianza en los partidos políticos	16%	21%
Opino que las desigualdades sociales han disminuido	23%	21%
Hay igualdad ante la ley	25%	30%

Peores son los datos respecto a la confianza interpersonal. Cuando la misma encuesta Latinobarómetro formula a los chilenos la pregunta «Hablando en general, ¿diría usted que se puede confiar en la mayoría de las personas?», apenas un 9 por ciento contesta «sí». En Suecia esta cifra es de 66 por ciento. Chile y América Latina son el centro mundial de la desconfianza.

Las percepciones de la realidad en Chile son peores que la realidad misma, tanto en corrupción, delincuencia como en desarrollo económico. En el Índice de Corrupción del Sector Público del Banco Mundial, Chile está mejor que Canadá y Francia[16], pero vemos todo con anteojos gris oscuro, como en un invierno frío y húmedo en el sur. Los iraquíes se están matando a diario entre facciones, pero su nivel de confianza en sus vecinos y cercanos anda por el 48 por ciento, comparado con el 9 por ciento en Chile, 13 por ciento en América Latina, y 66 por ciento en Suecia.

¿Tendrá esto algo que ver con la calidad de la educación, con el clasismo y con el potencial de crecimiento con equidad? Sospechamos que sí. Citando a un distinguido estadista irlandés del siglo XVIII, Edmund Burke:

> Ningún grupo puede actuar con eficacia si falta el concierto, ningún grupo puede actuar en concierto si falta la confianza, ningún grupo puede actuar con confianza si no se halla ligado por opiniones comunes, afectos comunes, intereses comunes.

Como puede verse, el desánimo y la desconfianza existentes en Chile y el resto de la región respecto de la democracia, la economía de mercado, los partidos políticos y, en general, toda la institucionalidad heredada del siglo XVI al XX es, a lo menos, preocupante. Hay tantos teléfonos celulares como habitantes, el ingreso ha aumentado, muchos van a los *malls*, pero… algo huele mal, los encapuchados y delincuentes comienzan a tomarse las calles.

Las despiadadas pandillas de «maras salvatruchas» con todo su cuerpo tatuado, originarias de Los Ángeles, California, tienen aterrorizados a los ciudadanos de El Salvador, Honduras y Guatemala, a través del narcotráfico, la violencia y la extorsión, y continúan expandiéndose. El candidato triunfante a la Presidencia de Chile de

2010, Sebastián Piñera, basó su campaña, en buena medida, en el combate a la delincuencia.

¿Qué pasa? ¿De dónde emanan estos vapores de desconfianza y desánimo? Siendo conscientes de la dificultad de cualquier explicación, intentaremos una, y ella tiene que ver con que, cuando las personas estamos en una situación, a la vez compleja e ingrata, tendemos a ver todo gris. Las encuestas podrán preguntarnos por nuestro grado de confianza en cualquier institución o persona y, en una suerte de depresión generalizada, daremos una respuesta negativa. Los elementos provocadores de esta situación, que interactúan unos con otros, y que, como en todo sistema complejo, son a la vez causa y consecuencia, pueden describirse de la siguiente manera:

1. Desigualdad económica y social. La hemos descrito, y persiste como enfermedad incurable en todos los países de América Latina. No es necesario explicar su influencia sobre los estados anímicos colectivos ni individuales.

2. Pérdida de «proyecto integrador». Se acabaron las epopeyas. Nadie tiene un cuento que contar que seduzca a los más jóvenes con una gloriosa visión de futuro. Antes, teníamos revolución en libertad, lucha del proletariado, guerra contra el comunismo, recuperación de la democracia. Ahora, la visión trascendente de futuro pareciera estar en lograr que más gente acceda a los *malls* y adquiera un celular, y para muchos no es una visión particularmente atractiva. El concepto del bien común desaparece frente a la lógica implacable del bien individual, y nuestra sensación de soledad, pérdida de capital social e indefensión económica es muy grande, en especial para los que están «como gatos frente a la ventana de la carnicería».

3. Banalización mediática y política. El *rating* como elemento de dirección esencial de los medios de comunicación masiva, asociado a la esclavitud de políticos y parlamentarios a estos, genera una suerte de circo permanente. La función propiamente parlamentaria se ve oscurecida por las promesas espurias y la obsesiva búsqueda mediática de los conflictos y las denuncias, altamente rentables a la hora de las elecciones. Esto podrá tal vez divertir y aumentar la circulación de la prensa, pero termina generando una enorme sensación de desconfianza en la ciudadanía. Hay morbo también. Según me confidenció el director

de un canal de televisión, basta con que su noticiero disminuya la frecuencia de asaltos, colisiones de automóviles y muertes de niños en hospitales para que el *rating* caiga instantáneamente. Cuando amigos extranjeros ven un noticiario en Chile, se sorprenden y me comentan sobre la total discrepancia entre lo terrible que ven en la televisión y lo pacífica que perciben la calle.

4. Deficiente gestión pública. Se manifiesta en escasa rendición de cuentas, legislación obsoleta, designación de directivos públicos inadecuados, presiones corporativistas y, en definitiva, mala calidad de atención de las necesidades de los ciudadanos. En educación, ni se diga. El ministerio y muchos municipios, encargados de la educación, en el caso chileno, están en estado de catástrofe, al igual que la calidad de la atención de salud.

5. Señales éticas perversas. La combinación de financiamiento electoral oscuro[17], fuente primigenia de los incidentes de corrupción pública, con la deficiente gestión pública, que abre espacios para las triquiñuelas, sumado a la escasa confianza en el sistema judicial, generan la sensación de estar a merced de las arbitrariedades de otros.

Insistamos en que el desánimo y la presente crisis valórica es poco consistente con la mejoría objetiva que exhibe Chile en sus indicadores económicos y en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD. Este «veneno del alma» es una hidra de varias cabezas interconectadas y se obtendrá poco ofreciendo soluciones puntuales como, por ejemplo, una «legislación de probidad», o un «duro combate a la delincuencia», o «estabilidad macroeconómica», para resolver el problema.

Es desde este panorama de claroscuros que nos adentraremos en el mundo de la educación.

3

LA DESTRUCCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

> Sería bueno un feriado nacional, para que la gente pueda visitar sus convicciones difuntas.
>
> ARTHUR MILLER

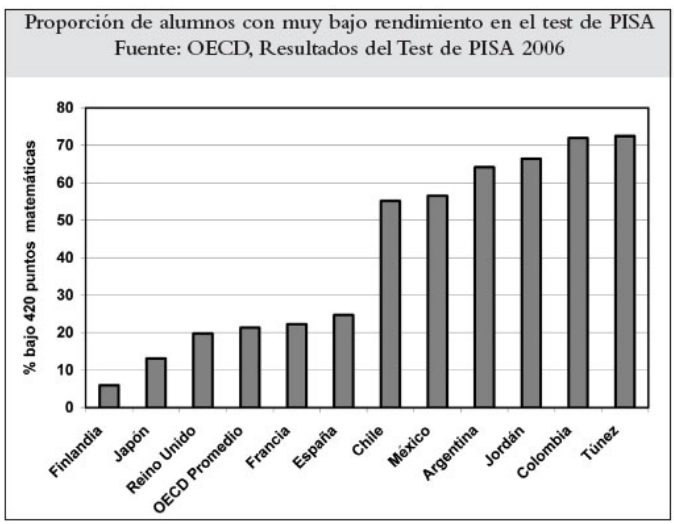
Antes de presentar el problema de la educación latinoamericana hoy, conviene destacar que existe consenso entre especialistas internacionales en cuanto a que pocos temas como la educación están tan alejados de la racionalidad económica y de la resolución inmediata de los problemas, y tan fuertemente cruzados por visiones políticas e ideológicas.

La orientación ideologizada de la propia investigación educativa, la lucha por o contra los *vouchers* (es decir, los sistemas de aporte del Estado por la educación de cada niño en colegios privados), las connotaciones de libertad religiosa, y el manejo confuso de los datos por parte de los propios gobiernos, parece ser, al menos en Occidente, la norma, no la excepción. En lugar de dialogar sobre cómo hacer que las escuelas funcionen mejor y los niños aprendan más, se suele caer en barricadas intelectuales. La lucha por o contra el lucro en la educación se hace más importante que los datos reales; la reivindicación gremial más trascendental que los resultados educativos; la gestión centralizada o descentralizada se defiende a brazo partido —y se legisla al respecto— sin considerar con mucha acuciosidad las evidencias concretas.

INEQUIDAD Y MALA CALIDAD EDUCATIVA

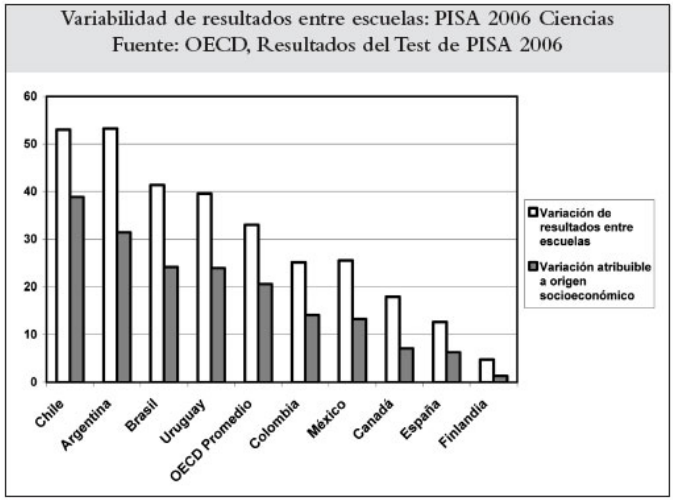
Veamos entonces algunas cifras elocuentes de la educación que son fundamentales. El test de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), administrado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE u OECD en inglés), es una de las pruebas internacionales comparadas más respetables y creíbles. Se aplica con la misma metodología a estudiantes en muchos países, y genera extensas bases de datos que permiten efectuar todo tipo de comparaciones.

Los siguientes cuadros presentan los resultados del más reciente test de 2006 para algunos países, así como la dispersión de resultados entre escuelas, que mide la segregación en el sistema escolar.



El país con mejor equidad educativa de América Latina es Uruguay, y aun así un 40 por ciento de sus estudiantes de quince a diecinueve años está en o por debajo del nivel uno —en la escala de uno a seis— del test de lectoescritura. Este porcentaje es de 48 por ciento en Chile, 50 por ciento en Brasil, y en Perú llega a la escalofriante cifra de 80 por ciento. Todos los países de América Latina, con la posible excepción de Cuba, donde no se aplica este test, están, en promedio, muy por debajo de los países desarrollados, los así llamados países de la OCDE, organización a la que Chile ingresó recientemente, aun cuando nuestros indicadores educativos no son motivo especial de

orgullo.



Por otro lado, un excelente trabajo reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) proporciona cifras y evidencias elocuentes de la realidad educativa latinoamericana[18]. De dicho estudio destacaremos tres elementos esenciales. Pido excusas por el uso de una jerga algo técnica que me disgusta, pero estos componentes son vitales para entender en qué estamos metidos:

1. Estos autores, basados en trabajos previos, señalan la gran correlación estadística, a nivel mundial, entre inequidad social e inequidad educativa. Esta aseveración es la expresión técnica de algo tal vez intuitivo, pero crucial desde un punto de vista histórico y político. Como saben los expertos, la existencia de una correlación estadística no es expresión de relación causa-efecto; es decir, no se puede afirmar con certeza que una produce la otra. Se puede, eso sí, afirmar con seguridad que inequidad educativa e inequidad social marchan al unísono, retroalimentándose mutuamente.

   Este es un sistema social complejo, en el que la inequidad social es fuente de dificultades en el proceso educativo y, a su vez, la inequidad educativa retroalimenta la inequidad social. No se solucionará una sin la otra, aunque muchos dirigentes políticos y gremiales encuentren aquí la gran excusa: mientras no se solucione la inequidad social, no hay mucho qué hacer con la educación. La derecha extrema plantea que la educación debe

solucionarla la familia, la izquierda extrema postula que la revolución social es condición previa a la mejoría de la educación, muchos profesores mediocres se escudan en la deficiencia cultural de sus alumnos para decir que no hay remedio. Entre las paredes de esta grieta ideológica, casi geológica, millones de escolares latinoamericanos continúan transitando cada año, egresando de la educación media sin comprender lo que leen, y con el futuro gravemente comprometido. Dedicaremos un capítulo completo a este tema, bajo el título «¿Escuela o Familia?».

2. Este trabajo muestra fuertes evidencias de que la «cantidad» de educación, expresada en años de escolaridad, es menos importante para el desarrollo y la equidad que la «calidad» de la misma. Hoy se puede constatar con frustración, en jóvenes egresados de la universidad en toda la región, que han cursado dieciséis o dieciocho años de educación formal sin entender a cabalidad lo que leen, como lo veremos más adelante. Según el test SIALS (Encuesta de alfabetización de la población adulta), en Chile, el 92 por ciento de los adultos con educación superior terminada no entiende completamente lo que lee. No es un error tipográfico: 92 por ciento.

   Esto es consecuencia de las políticas educativas adoptadas, en general, en América Latina, con sus correspondientes incentivos políticos. Como ha planteado la especialista en educación Alejandra Mizala,[19] las políticas educativas pueden dividirse, a grandes rasgos, en dos tipos, aquellas que generan conflictos porque alteran correlaciones de fuerzas o afectan negativamente los intereses de algunos actores, y las no conflictivas que benefician a muchos, sin afectar intereses o arreglos pre-existentes.

   Por desgracia, las políticas conflictivas corresponden, en su mayoría, a las que apuntan a mejorar la equidad, calidad y eficiencia educativas. Es muy difícil realizar cambios fundamentales en ellas. Ejemplos de estas políticas son la participación público-privada en educación, la gratuidad de la educación pública y las normas laborales de los docentes.

   Las políticas no conflictivas, por su parte, están vinculadas a la expansión de la matrícula y al aumento de los recursos educativos, y son más susceptibles de modificaciones: la capacitación docente, el aumento de insumos como libros y material didáctico, cambios en programas de estudio, entrega de computadores y construcción de establecimientos educativos. Todas ellas permiten a los gobiernos anunciar orgullosamente que están avanzando, como Alicia en el País de las Maravillas. Dicho

de otro modo —y este tema es crucial para entender las raíces del problema— aumentar la cobertura escolar no es políticamente complejo, es cuestión de gastar dinero, regalar computadores y cortar cintas de inauguración de escuelas. Mejorar la calidad es más difícil y costoso, pues requiere complicadas negociaciones con los gremios de la educación, y gastos muy elevados, con el desincentivo de que los resultados se materializarán en el largo plazo, y posiblemente serán cosechados políticamente por los sucesores de los gobernantes del momento.

3. Otro elemento crítico es el «mercado político» de la educación: los autores presentan fuerte evidencia en cuanto a que, en toda América Latina, mientras más bajo el nivel educativo de los padres, menor es su inquietud por la calidad de la educación de sus hijos.

   Esto es comprensible. La cobertura y masificación de la educación en toda la región ha generado decenas, o tal vez centenas de millones de padres que alcanzaron cuatro años promedio de escolaridad en los años sesenta, cuyos hijos lograron siete u ocho años en el 2000, y hoy, los menores de veinticinco, más de diez años en Chile, Argentina, Uruguay y Perú. Más aún, las escuelas han mantenido a sus hijos razonablemente bien «guardados» hasta pasado el mediodía y, en casos como el chileno, con una alimentación envidiable.

   Para estos padres, la delincuencia, drogadicción, desempleo, salud o vivienda son problemas más acuciantes que la escasa comprensión lectora de sus hijos —que posiblemente sea mejor que la de ellos mismos—. A muchos ciudadanos, en especial a los más pobres, se les hace difícil ver las sofisticadas correlaciones entre los indicadores de distribución del ingreso y la calidad de la educación. En consecuencia, en esta materia, no existe una gran presión ni demanda sobre la elite política, la cual actúa de acuerdo a los incentivos políticos que percibe. Cortar cintas inaugurales ha sido hasta ahora más rentable políticamente que mejorar la formación pedagógica, o los sistemas de evaluación docente.

   A la postre, los resultados de esta concatenación de actitudes y herencias culturales de la elite, e incentivos políticos perversos, que desembocan en políticas de alta cobertura con baja calidad, son elocuentes. En cuanto a logros internacionalmente comparados, el citado informe señala que de los países estudiados, con excepción de México, tanto Perú como Chile, Argentina y Brasil descendieron en el escalafón internacional relativo de rendimiento escolar desde 1980 a 2000. Nos vamos quedando

atrás.

La masificación de la educación

En honor a la verdad —siempre hay que intentar ser justos— algo cambió para mejor en el siglo XX. Gracias a la influencia de distinguidos estadistas e intelectuales liberales, todos miembros de la elite de sus países, como Andrés Bello en Chile, José Vasconcelos en México o Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, así como por el pensamiento de los revolucionarios fundadores históricos de las nuevas naciones, emergió con fuerza el concepto de que debía haber educación para todos.

La cobertura, sin embargo, era escasa: en 1935 ascendía a cerca de un 42 por ciento de la población de seis a dieciocho años. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) en Chile se expandió sustancialmente el acceso, se cambió el currículum, y se aumentó la enseñanza obligatoria de seis a ocho años. Así comenzó la formación acelerada e incompleta de profesores para cubrir su creciente demanda. La cobertura a nivel secundario se elevó desde un 18 por ciento, a comienzos de 1960, hasta un 49 por ciento en 1970. En el nivel primario alcanzó casi el 90 por ciento. Hacia 2003 la educación primaria alcanzó un porcentaje cercano al 100 por ciento y la secundaria alrededor de un 88 por ciento. En prácticamente toda América Latina, excepto países extremadamente pobres como Haití, el fenómeno ha sido similar.

Tampoco hay que ser ingenuo. Hasta ahora a la elite latinoamericana, con un estándar de vida similar al europeo, no le ha ido mal con los niveles alcanzados de escolaridad y calidad de la educación. Durante quinientos años dio a su pueblo los niveles de instrucción que el tipo de desarrollo económico exigía.

Si ahora existe una mayor presión por la cobertura y calidad de la educación, no se produce porque las elites hayan sufrido de pronto un ataque ético-cerebral de «igualdad, libertad y fraternidad». Se produce por la constatación de que, frente a la globalización, las empresas mineras requieren operadores especializados de camiones de quinientas toneladas, la competitividad de los productos agrícolas

demanda cadenas logísticas informatizadas, los bancos compiten a nivel global con sofisticados procedimientos, etc. Pero no importa. Sean cuales sean las motivaciones, más o menos egoístas, más o menos altruistas —todos somos producto de nuestras circunstancias—, es evidente que cinco siglos después de la conquista de América ha surgido una presión por la cobertura educativa de la totalidad de la población como no se había visto nunca.

Lamentablemente, esta presión y preocupación por el acelerado aumento en la cobertura educativa produjo un nuevo e imprevisto círculo vicioso. A la elite latinoamericana, liderada por aquellos intelectuales y estadistas ilustrados, le alcanzó la convicción para masificar la educación, pero no para proveerla de la calidad mínima necesaria, no estando dispuesta a pagar los costos políticos y financieros que hubiera requerido tener numerosos profesores de alto nivel.

Hasta hace poco, se entregaban títulos de pedagogía por correspondencia, y aún se entregan con requerimientos mínimos. Esto generó, a su vez, el deterioro en la formación de profesores, bajas remuneraciones comparadas con otras profesiones, una serie de confrontaciones gremiales, y así sucesivamente. Una espiral de deterioro.

> La enseñanza se debilitó mucho en períodos pasados. Admiro al presidente Eduardo Frei Montalva (1964-70), pero su política de formar profesores «marmicoc» fue lamentable. Eso siguió durante la dictadura con la destrucción de las escuelas normales, las cuales aportaban una educación básica y primaria de primer nivel y reconocida incluso en Latinoamérica. No hago una crítica al profesorado actual, pero se han perdido ciertos principios fundamentales, intrínsecos a la educación chilena.(...) Chile debilitó mucho la docencia, incluso socialmente. Esta profesión ha pasado un período de subvaloración social terrible.
>
> Entrevista a Juan Zolezzi, rector de la Universidad de Santiago de Chile, 2009

Se produjo asimismo un crecimiento astronómico en la matrícula de universidades privadas en América Latina, con un mercado completamente desregulado, con sistemas deficientes o inexistentes de aseguramiento de calidad. Por la misma masificación, la mayoría de los estudiantes de educación superior actual no tiene padres con estudios universitarios. Algunas de estas universidades privadas son excelentes, pero otras son simples comercializadoras de títulos profesionales sin ningún valor, negocios lucrativos generadores de abogados, odontólogos, o peor aún, profesores que prácticamente no entienden lo que leen.

El deterioro de la profesión docente

No hay país del mundo exitoso en educación si la profesión docente no es de las mejores formadas, remuneradas, evaluadas, incentivadas, y con gran reconocimiento social. Veamos cómo es la situación en esta materia en el caso chileno.

En Chile, el 70 por ciento de los universitarios tiene padres no universitarios. Eso es muy bueno. El lado oscuro de la luna es la proliferación de carreras universitarias de baja calidad, con escasos o nulos requisitos de admisión, y con mínima regulación. Esto ha producido profesionales de nivel muy heterogéneo y, por ende, con una gran dispersión salarial.

Un abogado mal preparado tiene pocos clientes o empleadores que pagan poco. Lo mismo un ingeniero o un odontólogo. El problema de los profesores mal preparados, algunos de ellos protegidos por reglas laborales muy rígidas, es que educarán en forma deficiente a cerca de dos mil niños a lo largo de su vida laboral, con consecuencias sociales mucho más graves. ¿Están los dueños y profesores de esas universidades asumiendo la responsabilidad moral que significa entregar títulos de pedagogía espurios?

En un estudio reciente de seguimiento a estudiantes de pedagogía en una muestra obtenida en cinco universidades de Chile, se aplicó un test de matemáticas, con preguntas que tenían directa relación con las materias que supuestamente deben enseñar[20]. En promedio, al ingreso a sus estudios de pedagogía, un 56 por ciento respondió correctamente

las preguntas, y una vez titulados de profesores, un 54 por ciento. Un interesante fenómeno de des-educación, o al menos, de no-educación. Eso es lo que denomino «entregar títulos de pedagogía espurios». Los recientes resultados de un test de egresados de pedagogía, INICIA 2009, demostraron que responden mal dos de cada tres preguntas de los temas de matemáticas que, se supone, deben enseñar[21].

Llevamos en Chile más de cuarenta años en esta espiral de deterioro de la carrera docente, causada por múltiples factores: la destrucción de las afamadas escuelas normales, una municipalización irresponsablemente mal hecha, deficiente formación en muchas escuelas de pedagogía, bajas remuneraciones, escaso interés de buenos egresados de enseñanza media por proseguir la carrera docente, jubilaciones intolerablemente bajas, difíciles condiciones en aulas vulnerables, rigidez laboral extrema, y escasas posibilidades de progreso para los buenos profesores. La conflictividad laboral y gremial es, entonces, esperable.

Mostraré algunos datos de una columna mía publicada en la prensa, titulada «En cifras: problemas y desafíos de la pedagogía»[22]. Un abogado puede aspirar, en promedio, a ganar, al quinto año de egresado, un 97 por ciento más que al inicio de su carrera. En cambio, un profesor de educación básica... un 6 por ciento y una educadora de párvulos, un 11 por ciento; dos carreras críticas para la formación de los niños. Peor aún, el profesor de básica o la educadora de párvulos mejor remunerados de su generación van a ganar, a lo largo de toda su carrera, bastante menos que el peor preparado de los odontólogos o ingenieros. Ese es el valor social que, en definitiva, la sociedad chilena asigna a la más importante de sus profesiones.

En suma, los salarios de profesores son mucho peores que los de otras profesiones, lo cual se opone a lo que ocurre en cualquier país con buenos índices educativos, donde los requisitos de ingreso, la calidad de la formación y las remuneraciones son de las más altas, dando igual si son países con educación pública, como Finlandia, o particular subvencionada, como Holanda.

El espinoso problema gremial

Corresponde ahora incursionar en el espinoso problema de los gremios de profesores. Advertencia: no culpo a los profesores del drama educativo de América Latina o de Chile. No los culpo. Esta reiteración es imprescindible porque uno de los dolores de cabeza de E2020 ha sido, en algunos casos, una agresiva reacción de autodefensa. Son muchos los *e-mails*, *blogs*, posteos en Facebook, o indignadas cartas, particularmente de dirigentes gremiales, preguntándonos ¿por qué culpamos a los profesores de todo? No es el caso y, por cierto, una encuesta a una muestra de profesores sobre nuestras propuestas recibió porcentajes altísimos de adhesión. A la fecha hay más de doce mil educadores que han suscrito formalmente su apoyo a nuestros planteamientos en el sitio web de la organización.

El caso de los profesores actuales y de su gremio forma parte central de la tragedia griega de la educación, generada por la elite latinoamericana. Un investigador de UNESCO nos dice respecto a la situación general del magisterio en América Latina[23]:

> La polarización creciente entre gremios magisteriales y Ministerios o secretarías de educación y el tema docente, en general, constituye hoy un problema para toda la sociedad. Padres de familia sin medios para retener a sus hijos en casa durante las prolongadas huelgas magisteriales; maestros que al actuar como miembros de sindicatos asumen lo reivindicativo, la huelga y los instrumentos de presión sindical como principales armas de lucha; gobiernos que ven a los docentes solo como problema; ministros y directivos oficiales de la educación que eluden el diálogo y desechan la participación docente organizada; ministros de hacienda y de economía que cuidan los difíciles equilibrios económicos y que temen ser desbordados por los aumentos en los haberes del grupo más grande de empleados públicos civiles de nuestros países: los maestros.

Antes de continuar describiendo esta tragedia, conviene hacer un poco de historia. Las primeras organizaciones obreras aparecieron en plena Revolución Industrial en Inglaterra, con la influencia de los albores del pensamiento socialista, y como legítima reacción a la explotación inmisericorde a que eran sometidos los trabajadores, niños incluidos. Recién en 1919 se fundó la Organización Internacional del Trabajo, hoy al alero de Naciones Unidas, y se reconoció oficialmente la necesidad de un diálogo tripartito entre trabajadores, empresarios y

gobiernos.

Los sindicatos, naturalmente, tienen como objetivo principal el bienestar de sus miembros, generando la capacidad de negociación necesaria con sus empleadores. La libertad sindical de los trabajadores es considerada en la actualidad un derecho humano básico. Sin embargo, la actividad sindical suele ser mirada, por ciertos sectores del liberalismo, como contraria al desarrollo económico, el cual se vería favorecido sin tantas regulaciones laborales. Este argumento es especialmente fuerte entre los que propugnan el modelo *americano* antes mencionado. Es fácil entonces comprender que, por su origen histórico, la relación entre los gremios y sus empleadores, las empresas o el propio gobierno, ha sido más bien de conflicto que de cooperación. Si bien la teoría de la lucha de clases se desmoronó junto con los ladrillos del muro de Berlín, esta lucha ha continuado en muchas empresas y entes del sector público, muchas veces con gran legitimidad... y otras, no tanto. Hay empresas con excelentes relaciones laborales, y otras en las que estas son pésimas. Igual ocurre en los gremios del sector público.

Ahora, estimado lector, suponga que usted es un trabajador o funcionario público, con deseos de participar en la vida sindical, y se presenta a elecciones internas. ¿Cuáles son sus probabilidades de ganar si lo hace con un discurso confrontacional o con otro constructivo, de negociación pacífica con el empleador, dada la historia de explotación de este subcontinente? ¿Cuáles son las posibilidades de ser reelegido si no mantiene un discurso confrontacional? Es muy probable que tanto usted como yo escogiéramos exactamente lo mismo: el enfrentamiento. Así son las tragedias griegas, cada uno actúa según su circunstancia.

De aquí emergen dos tensiones fundamentales. La primera es la estabilidad laboral y sus consecuencias en materia de eficiencia y desempleo. Este es el gran conflicto entre economistas de derecha y de izquierda. La segunda tensión, que agrava la primera, es bastante más compleja: la captura institucional, en donde algunos gremios adquieren verdaderos «títulos de dominio», no muy diferentes a los de sus patrones decimonónicos.

Por ejemplo, los sobrecostos de los seguros de salud, negociados año

por año por el sindicato de la General Motors, llegaron a implicar dos mil dólares por vehículo producido, causando, a la postre, la quiebra de esta empresa. Como en una tragedia griega. Los accionistas y los trabajadores perdieron. En Alemania, en cambio, los sindicatos y las empresas hicieron un pacto estratégico para no perder competitividad... y no quebraron. Algo similar ocurrió con la modernización del Banco del Estado en Chile, expuesto también a la competencia del mercado y que hoy compite de igual a igual con la banca privada.

En México, ha sido tradición que los nuevos trabajadores de Petróleos Mexicanos, poseedor de la llave de las finanzas públicas de ese país, tengan que comprar su plaza al sindicato. Verdaderos títulos de dominio, transables en el mercado. Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en ese país tiene una presidenta vitalicia (así es, vitalicia, desde 1989), más de un millón de miembros y un presupuesto anual del orden de sesenta millones de dólares.

La educación pública chilena, como veremos más adelante, está expuesta a la misma quiebra, puesto que está obligada a «competir» con la educación administrada por privados, pero financiada con fondos públicos por el sistema de *vouchers,* es decir, un pago que hace el Estado a la escuela privada por alumno. Los padres están migrando hacia este sistema, entre otras razones, por los frecuentes paros y huelgas del gremio. Las presiones gremiales por la inamovilidad y la no-evaluabilidad de los maestros con profesores que cumplen o incumplen, ha estado contribuyendo a la quiebra de la calidad de la educación pública en Estados Unidos, en Chile y en México, entre muchos países de la región.

Lo importante es comprender que esta combatividad tiene su origen en una historia de conflictos y, en este caso, la causa del mismo ha sido el deterioro de la profesión docente originado por la masificación acelerada de la cobertura de la educación en los últimos cuarenta años. La masiva ampliación del número de escuelas y aulas implicó un incremento notable de la cantidad de profesores requeridos, y al no estar la sociedad dispuesta a invertir lo necesario para formarlos y remunerarlos al nivel requerido, se produjo la espiral viciosa de

deterioro que hemos descrito. Cómo abordar este problema es algo que veremos en un capítulo posterior, que describe los planteamientos de E2020.

Mitos y optimismo

Por otro lado, en el caso chileno, la fuerte ideologización de la discusión «Estado-Mercado» o «lucro-no lucro» en la educación ha generado algunos mitos. El primero de ellos, fuertemente alimentado por una prensa mayoritariamente inclinada por la solución de mercado, es que la educación particular subvencionada, vía *vouchers*, es más eficiente y costo-efectiva que la educación pública. Sin embargo, diversas investigaciones econométricas rigurosas[24] muestran que, una vez eliminado el efecto del origen social de los alumnos, ambos tipos de escuelas tienen, en promedio, desempeños muy similares. Tampoco influyen demasiado los tamaños de los establecimientos educacionales o distritos escolares públicos, o los montos con que algunos municipios contribuyen al gasto educativo.

A la vez, los datos señalan una enorme variabilidad de resultados. Esto es crucial: hay escuelas públicas y privadas con buenos resultados y con muy malos resultados, incluso en sectores de extrema pobreza. Aunque es difícil probarlo con estadísticas, nuestras constataciones en terreno, así como la literatura internacional relevante, sugieren que la explicación radica sobre todo en la calidad y liderazgo de los directivos escolares, tema que retomaremos más adelante, y que hasta ahora ha sido severamente desatendido en el caso chileno.

La mala noticia es la variabilidad y la segregación de los resultados, la buena es que hay casos en que ha quedado demostrado que «sí, se puede», incluso en escuelas de alta vulnerabilidad social, tanto públicas como privadas. Aunque no son muchos los casos, los hay, y son varios cientos, asestando así un duro golpe a la «teoría-excusa» de que es imposible educar a niños provenientes de familias vulnerables, con bajo capital cultural.

Esto no significa, en modo alguno, que saldrán automáticamente de la pobreza, pues el clasismo está muy arraigado, pero, a la inversa, es posible afirmar con gran certeza la proposición opuesta: no saldrán

jamás de la pobreza si no pueden, al menos, comprender lo que leen. En el tren de las reformas sociales y de equidad, la educación debe ser la locomotora y no el vagón de cola.

Dado que el sistema político chileno, con su estructura electoral binominal, hace muy improbable una modificación radical de la institucionalidad formal de la educación, o del tránsito hacia la finalización del lucro o de la educación pública, intentaremos responder enseguida dos preguntas: si los casos de buenos resultados pueden generalizarse y los de pésimos eliminarse, en la educación pública o particular financiada con *vouchers* estatales; y si es o no pertinente y posible rescatar la caída en picada de la matrícula, cobertura y clima organizacional de las escuelas públicas.

Dejaremos hasta aquí la destrucción de la carrera docente, una nueva raíz torcida que se agregó en el siglo XX al problema de la educación. Su consecuencia: más del 40 por ciento de los egresados de la educación primaria, secundaria, e incluso egresados universitarios y pedagogos, no comprenden a plenitud lo que leen y, en muchos casos, son analfabetos funcionales. En algunos países esto supera el 60 por ciento. Luego, son candidatos a convertirse en desempleados, pobremente empleados, madres adolescentes obligadas a trabajos indignos, delincuentes o «maras salvatruchas», y la elite clama para que se endurezca la represión.

La solución de fondo no pasa por «reprimir a los pobres que se portan mal» y «regalarle un poco de dinero a los que se portan bien», vía asistencialismo privado o público. No hay que regalar peces, hay que enseñar a pescar, colaborando y confiando en tus amigos pescadores.

4

CALIDAD E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN

> La educación no consiste en llenar un cántaro sino en encender un fuego.
>
> WILLIAM BUTLER YEATS

Siendo E2020 un movimiento que procura formular propuestas —y empujarlas con fuerza ciudadana— para mejorar la equidad y la calidad de la educación en Chile, o más bien, el acceso a oportunidades de igual calidad, no están de más algunas líneas para tratar de precisar el controversial concepto de «calidad de la educación».

La probabilidad de que este capítulo suscite consenso es cercana a cero. Como dijimos, el mundo de los educadores es apasionado e ideologizado. No me han faltado ni me faltarán cartas expresando molestia porque no adopté la postura de Paulo Freire, o del constructivismo, el método Montessori, o la queja por el materialismo tecnocrático de los indicadores de desempeño educativo, los análisis sociológicos de Pierre Bourdieu, o la necesidad de educar para construir la sociedad socialista o cristiana.

LA PERVERSIÓN DE LA MONODISCIPLINA

El hecho de que yo sea ingeniero y no educador constituye para muchos profesores una afrenta, del mismo modo que los ingenieros, economistas o médicos se ofenden cuando otras profesiones osan incursionar en sus territorios. Esta constituye una de las muchas distorsiones de nuestro sistema educativo.

Chicos de dieciocho años, que muchas veces entienden mal lo que leen, son obligados a optar por una carrera profesional.

Desgraciadamente, hay muchos pedagogos que inculcan a los futuros profesores que lo único importante es la pedagogía, siendo las matemáticas o la historia una consideración más bien de segundo orden. Por su parte, muchos profesores de economía hacen creer a sus alumnos que las reglas del mercado explican completamente el mundo, o bien se forman médicos hiper-especializados que desprecian el componente interpersonal y una visión más holística de su ejercicio profesional. Tenemos sociólogos y asistentes sociales que nunca han conocido la existencia de la palabra «gestión», y verdaderas manadas de ingenieros que egresan de sus universidades sin la costumbre de leer siquiera la prensa, más allá de la sección de deportes o espectáculos.

Las consecuencias son, en verdad, graves. Miradas unidimensionales del mundo, despreciativas de lo interdisciplinario, que conducen a problemas, tanto en la formulación e implementación de políticas públicas, como en los ejercicios profesionales. Pero este no es un texto que pretenda desmenuzar los problemas de la educación superior, por la convicción profunda de que esta tendrá pocas soluciones mientras sigan ingresando a ella hordas de jóvenes sin los valores, actitudes ni conocimientos mínimos indispensables.

Los sutiles efectos de la educación

Una de las revisiones más completas recientemente efectuadas sobre los impactos de la educación en la sociedad, y de la sociedad sobre la educación, se llama precisamente *Los efectos de la educación*, de Christian Baudelot y François Leclercq[25]. Por alguna razón que se me escapa, pero que intuyo, la mejor literatura, estudios sociológicos y cine relacionados con este tema suelen ser franceses.

Después de la lectura de este texto, queda uno algo agobiado, por la complejidad del asunto. Sus autores señalan que la educación está profusamente entrelazada, y es a la vez causa y consecuencia, de los fenómenos culturales, las ideologías dominantes, la delincuencia, los ingresos individuales, la movilidad social, las jerarquías sociales, la formación y el funcionamiento de los hogares, las relaciones de pareja, los comportamientos electorales y las actitudes sociopolíticas.

Soy aficionado a las contratapas de los libros. Suelen estar confeccionadas por expertos muy bien informados y con buena capacidad de síntesis. Veamos entonces un párrafo de esta contratapa:

> En tiempos como estos, en que reinan los «indicadores de impacto», en los que los efectos de la educación pretenden reducirse a los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad y en los que, en nombre de un malentendido rigor científico, solo se reconocen efectos si estos son «medibles y comparables», un estudio como el que aquí se presenta nos muestra que la rigurosidad no es compatible con la simplificación, que la complejidad de los efectos de la educación exige considerar, al mismo tiempo, las distintas escalas de análisis (subjetiva, institucional, política) y las diversas temporalidades en las que los efectos se registran. Finalmente, este libro nos advierte, una vez más, que el modo en que abordemos los efectos de la educación tiene consecuencias políticas.

Dicho de algún modo, si mañana un «roto» de clase baja logra, con sudor y esfuerzo, obtener títulos honoríficos en una buena universidad, seguirá haciéndosele cuesta arriba el ascenso social y laboral. En otras palabras, si mañana un grupo de empresas, cuyos propietarios fueran fundamentalistas musulmanes, o seguidores de un predicador mormón norteamericano, adquiriera el 90 por ciento de las escuelas privadas de Chile, donde estudia la elite, sería absurdo pretender asépticamente que eso no va a tener, en el largo plazo, impactos políticos, culturales, religiosos e ideológicos sobre la sociedad chilena, por mucho que cambiaran los indicadores de capacidad lectora, los conocimientos de física o matemáticas, o los resultados del test internacional de PISA. La formación misma del concepto de Estado-Nación de cada país está íntimamente asociada al sistema escolar.

Para ilustrar el concepto anterior, a continuación transcribiré un admirable párrafo, de más de un siglo de antigüedad, con información relacionada con la fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria, ente privado sin fin de lucro, existente hasta hoy, y que posiblemente es uno de los sostenedores más eficientes y con mejores resultados de la educación particular subvencionada con *vouchers* públicos en Chile. Lo comentaremos al final del mismo. Helo aquí.

> El espíritu de asociación que tantos prodigios ha obrado en la industria, en las artes, en el fomento material de la riqueza de las naciones, se pone ahora

al servicio de intereses más valiosos aún, al servicio de las clases desvalidas de nuestra sociedad en su condición más desgraciada, para regenerarlas por el influjo de la educación y devolverlos a la patria, a la familia, dignas de los altos destinos a que la religión, la República y la civilización las llama.

La Sociedad de Instrucción Primaria debe su nacimiento a estos principios. La religión nos ordena enseñar al que no sabe; y está escrito en el libro santo, como estrellas en la eternidad. La República nos pide ciudadanos para defenderla en el peligro, para fortalecerla con el amor de los hijos suyos y para elaborar su bienestar. Y ¿podrán defenderla los que no la conocen, los que no saben amarla, los que no han recibido de ella sino la pobre herencia de la ignorancia? ¿Y sabrán elaborar su bienestar esos seres mutilados, esas masas inertes medio racionales, medio idiotas que pueblan nuestros campos y pululan en nuestras ciudades?

... Hasta el presente la educación del pueblo ha estado abandonada a los esfuerzos y recursos del Estado y de las municipalidades; toca ahora a los ciudadanos coadyuvar con su contingente a la obra de acelerar y completar los trabajos anteriores. Las rentas fiscales son limitadas, diminutas las de los cabildos al paso que las necesidades de la educación y de la industria se desarrollan cada vez más.

La ignorancia se encuentra en todas partes, arriba, abajo, a nuestro lado, adonde quiera que dirijamos la vista. No creáis que con mis palabras ofenda al país abultando a designio su miseria moral, ni que introduzca con ellas el desaliento en los espíritus ponderando las dificultades de la empresa. Lejos de eso, poner de manifiesto una causa de atraso o de inmoralidad, es el primer paso dado para proceder al remedio.

Confesemos nosotros que la ignorancia es la causa primera [de] que Chile y la América española no sean lo que deberían ser, ricos, felices, influyentes, y respetados en la Tierra; confesémoslo con entera franqueza, puesto que la ocultación de la verdad no haría más que empeorar el estado de las cosas; confesémoslo sin una vergüenza inoportuna puesto que tratamos de combatir de frente y sin cuartel a ese enemigo de nuestra prosperidad y de nuestra grandeza futura.

Diez escuelas mantenemos abiertas en Santiago; cinco para niñas y cinco para hombres; tres de estas últimas son nocturnas y están atendidas en su mayor parte por artesanos. En todas se enseña lectura, escritura, aritmética práctica, geografía elemental, moral y religión. A las niñas se enseña además costura y bordado y en las de hombres el dibujo lineal y la higiene privada y pública. Ningún alumno paga pensión.

La Sociedad les provee de libros, papel, tinta y plumas, telas e hilo para coser, y hasta de los instrumentos necesarios para el dibujo lineal. Dirigidas por buenos profesores en sus ramos principales, varios respetables miembros de nuestro clero les dan una vez por semana lecciones de religión, celosos profesores médicos de higiene... Una comisión de tres miembros de la

Sociedad, nombrados para cada escuela, la visita e inspecciona con la frecuencia que requiere, y da cuenta cada domingo a la Junta Directiva del estado en que se halla.

De toda materia puede hablarse en nuestras sesiones, menos de política... aunque nuestra Sociedad se compone de hombres de todos los colores políticos que figuran en el Estado, jamás se ha infringido esta regla, adoptada y sancionada espontáneamente por el buen sentido de sus miembros.

La Sociedad de Instrucción de Santiago fue inaugurada el 17 de julio de 1856 habiendo asistido a este acto solemne cerca de doscientos de los suscriptores.

SOCIEDAD DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.
SANTIAGO, 1857

De este documento histórico se desprenden varias cuestiones cristalinas: las motivaciones por la educación de aquella época con su fuerte carga ideológica, de clase y económica; la prefiguración de la dualidad de un sistema de educación público y privado; el origen de la educación municipalizada; la continuidad histórica de muchas políticas educativas y fiscales; la rigurosidad de la gestión de dicha Sociedad, que perdura hasta hoy; el reconocimiento del origen común del atraso latinoamericano; y tristemente, la constatación de lo comparativamente poco que hemos avanzado en resolver la inequidad educativa a lo largo de ciento cincuenta años, luego de la encomiable determinación de los fundadores de esta sociedad. La diferencia es que hoy no tenemos analfabetos puros, sino analfabetos funcionales. Leen, pero no entienden lo que leen.

Es fácil entender por qué la educación enciende más pasiones ideológicas que las obras públicas o la salud. A un padre le da exactamente igual que a su hijo lo atiendan en un hospital público o privado, religioso o laico... con tal de que lo atiendan bien. También le da igual si transita por una carretera pública o concesionada. No le da igual con quién va a convivir todos los días en el aula ni quién lo va a educar. Tampoco les da igual este concepto a las diferentes agrupaciones políticas, ideológicas y religiosas.

Una persona es un sistema complejo, está inserta es su escuela, familia y barrio; y esa persona y su escuela, inmersas en una sociedad y en el mundo, constituyen un sistema hipercomplejo, no susceptible

de simplificaciones absurdas, del tipo «el mantenimiento de los equilibrios macroeconómicos asegura el crecimiento», o «los años de escolaridad aseguran el aumento de ingresos», o «la mejora del Estado se basa en disminuir el número de Ministerios», o «la reforma de la educación consiste en aumentar los salarios de los profesores», o «lo único que hay que hacer es preocuparse por las familias».

Por ejemplo, una afirmación simplista y dañina, en el caso chileno, es decir que «la inversión en educación técnica es menos rentable para el individuo que la educación universitaria». De hecho, un reciente (y excelente) Informe de la Comisión sobre Educación Técnica del Ministerio de Educación[26] dice, textualmente, «el retorno —económico— al obtener un título universitario, comparado con solo haber completado la educación secundaria, es de un 19,4 por ciento. El retorno de titulados de un Instituto Profesional fue 13,2 por ciento y de un Centro de Formación Técnica, 10,4 por ciento».

En una primera mirada, la afirmación anterior es verdadera. Lo grave es que da a entender a todos los egresados de secundaria que convendría más proseguir una carrera universitaria que una técnica. De hecho, es verdad, el ingreso promedio de un estudiante graduado de una carrera técnica es aproximadamente la mitad que el de un graduado universitario.

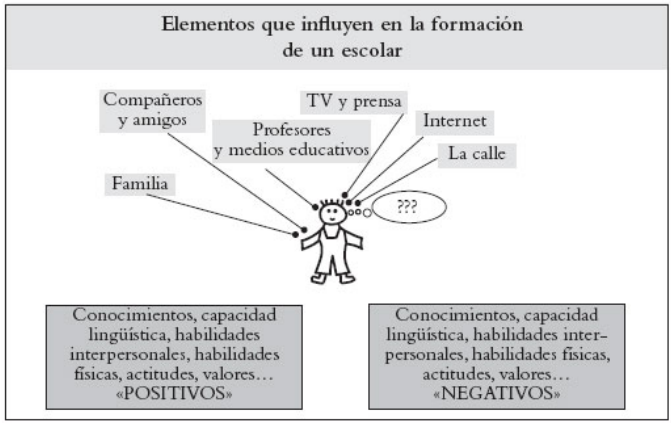
Sin embargo, en una segunda mirada al mismo documento, queda claro que la composición social de los que estudian en liceos técnicos es muchísimo más vulnerable que la de quienes estudian en escuelas científico-humanistas. Por ende, tienen menor capacidad promedio de lectoescritura y aritmética, claramente no provienen de la elite —por ende, tienen menos conexiones sociales— y suelen hablar con la «sh» en lugar de la «ch».

Entonces, la menor rentabilidad de esas carreras ¿es consecuencia estructural del mercado laboral, o se debe también a que son personas con menos herramientas cognitivas, y/o víctimas tácitas del tradicional clasismo chileno? Todos los estudios en materia educativa de correlaciones de esta índole, más rigurosos o menos rigurosos, con más variables o menos variables, deben pasar por un cierto filtro de sentido común antes de inferir conclusiones.

La educación formal en la escuela es una parte —un poco más sistematizada— de un conjunto de reglas muy complejo que transmite al estudiante conceptos de todo tipo, benignos, malignos, de lectoescritura, de matemáticas, de actitudes, de rigor, de falta de rigor, de ponerse aretes en la nariz, de *bullying*, de orar en la noche. En el caldo de cultivo del cerebro de ese niño, inserto en su entorno, algunos conceptos prosperarán y serán reproducidos, utilizados y adaptados, y otros se desvanecerán en su mente... por ejemplo, si se le enseña a aplicar mecánicamente fórmulas matemáticas sin explicarle la razón.

Lo que suele ocurrir en las escuelas vulnerables de América Latina es que los conceptos básicos de la lectoescritura, la aritmética y los valores considerados en general aceptables para la sociedad tienen poca probabilidad de prosperar, por razones comprensibles. La gran pregunta es si acaso es posible hacer algo para que estas probabilidades mejoren. La próxima gráfica mostrará de manera simplista el proceso educativo de un niño.

No hay ni habrá nunca una definición universal de calidad educativa. Por lo mismo, lo que algunos consideran «positivo» o «negativo» para otros es diferente. Para una señora aristocrática del siglo XIX, calidad educativa puede haber sido comer con buenos modales y orar antes de acostarse. Para el Kremlin en los años cincuenta, formar al obrero socialista del futuro. Para nuestros próceres latinoamericanos del siglo XIX, dar lo mínimo indispensable para que los peones trabajen en las haciendas y sean disciplinados. Para una escuela católica del siglo XXI, formar en los valores cristianos. Por ende, definir o medir la calidad de la educación con patrones aceptados universalmente es imposible.



Pierre Bourdieu desarrolló en los setenta el concepto de *capital cultural*, constituido por disposiciones, posturas, o *habitus* de las personas, sus familias y grupos sociales. En un señero estudio complementario, Paul Clerc puso en evidencia, en esa misma época, el efecto del *capital cultural* en Francia, demostrando con estadísticas que a igual ingreso monetario de la familia, las tasas de logros escolares se elevan continuamente a medida que crece el nivel de formación de los padres.

En otras palabras, el estudiante se beneficia (o perjudica) con lo que ocurre en casa, con sus deberes escolares, los hábitos familiares de lectura o discusión, o las conversaciones de sobremesa. La buena voluntad de los padres por educar a sus hijos no sería entonces suficiente para contrabalancear la propia carencia de capital cultural.

Sin embargo, y como dije más arriba, llamo al lector a cuidarse de caer en simplismos, o lo que podría llamarse la «trampa de Bourdieu». Llevados los razonamientos al extremo, según sus conclusiones, se lograría muy poco con tratar de sacar a la gente de la pobreza educando a sus hijos, «porque el problema está en la familia». Esto proporciona excelentes excusas a profesores mediocres, e induce a lo que se está haciendo en Chile y toda América Latina: producir títulos universitarios «al vapor», con estudiantes que no comprenden bien lo que leen, en la esperanza de que algo se les adhiera para poder transmitírselo a los hijos diez o veinte años más tarde. «Por eso toma tiempo», dicen.

Son muchos los correos que nos llegan diciendo más o menos lo

mismo: «¿Por qué sus propuestas no se orientan a mejorar lo que la familia hace con sus hijos?». Adelanto una respuesta posteriormente detallada: porque no se puede pasear con megáfonos por las poblaciones vulnerables exhortando a las familias a educar mejor a sus hijos. Son los profesores y directivos escolares, si están motivados, bien formados y disponen del tiempo suficiente, los únicos que pueden hacerlo.

Cuando Bourdieu y Clerc hicieron sus estudios, los títulos secundarios y universitarios eran, por lo general, documentos valiosos. Pero hoy, nadie ha demostrado aún el impacto del capital cultural de egresados universitarios que no comprenden bien lo que leen en la formación de sus hijos, y eso es lo que está comenzando a ocurrir en América Latina. Tampoco existían en Francia los niveles de analfabetismo funcional propios de América Latina, lo cual hace que cualquier conclusión sobre educación extraída de estudios de países industrializados deba verse, al menos, con cierta reserva.

Dados los niveles catastróficos de la calidad de la educación en nuestra región, sin parangón en los países industrializados, nuestra propuesta esencial —algunos dirán que pragmática— al menos para la próxima década, es que intentemos concordar que «positivo» no es necesariamente la revolución socialista, el liberalismo, el laicismo, la religiosidad, o los derechos reproductivos. Consideremos que las luchas ideológicas por estos temas podrían postergar por décadas algunos logros elementales.

Necesitamos, como mínimo, que permitan a los futuros egresados de la escuela tener las herramientas básicas aceptables para estar en condiciones de decidir lo que es positivo o negativo en tales ámbitos, y tener las destrezas y valores indispensables para desarrollarse en la sociedad y alcanzar la plenitud, cualquiera sea el sentido de «plenitud» que esta persona desee lograr en este borroso siglo XXI.

Así, nuestra propuesta «pobre, pero honrada» sobre calidad en la educación, es que todos los niños logren un estándar adecuado de lectoescritura y aritmética, de habilidad para plantearse y resolver un problema, de aprender a aprender, del importantísimo «rigor de hacer las cosas bien», de no aceptar conocimientos acríticamente y sin explicaciones de fondo, de confianza en sí mismos, y de principios

esenciales de trabajo en equipo, solidaridad, respeto por los derechos de los demás, y ejercicio de la democracia. Es decir, aprender a convivir.

Para definir calidad educativa, entonces, nos inspiraremos en la cita inicial de Yeats en este capítulo: si se logra universalmente la suficiencia de lectoescritura, de operaciones matemáticas simples, y tener «encendido el fuego» de la curiosidad, el rigor y la convivencia, nos daríamos por más que satisfechos.

Por «semántica» se entiende el significado de las palabras, frases, números o textos. La capacidad cognitiva tiene una elevada correlación con el número de palabras que una persona puede manejar, categorizar, reorganizar, para comprender y crear nuevos significados. A estas alturas, con más de la mitad de los estudiantes egresando de la escuela sin las habilidades semánticas esenciales, y posiblemente con un 80 por ciento egresando sin el «rigor de hacer las cosas bien», esta es una propuesta «honrada, pero no tan pobre», más bien cara y en extremo ambiciosa.

Los malignizados exámenes estandarizados de calidad

Lo único que es posible medir con exámenes estandarizados son algunas competencias cognitivas, como lo hacen el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la PSU (Prueba de Selección Universitaria) en Chile, el GRE (Graduate Record Examination) en Estados Unidos, o las pruebas comparativas internacionales PISA o TIMMS (Prueba Internacional de Matemáticas). ¿Significa esto que un buen resultado en alguno de estos exámenes asegura que el alumno tuvo una educación de calidad de acuerdo a la definición anterior? No. ¿Ayuda a despejar dudas sobre sus conocimientos curriculares? Sí.

Las competencias de una persona para desempeñarse en la sociedad son el resultado de un conjunto de conocimientos, habilidades interpersonales, actitudes, valores y vivencias. No son fáciles de medir. Veamos un ejemplo de mi propia experiencia. Una joven colega que trabajaba bajo mi supervisión hace años, en un proyecto de consultoría, había logrado un muy buen resultado en el examen de la PSU, había estudiado ingeniería comercial en una de las mejores

escuelas de Chile, había cursado un posterior MBA (Maestría en Administración de Negocios), es decir, un currículum impecable. Ella me señaló en una conversación que nuestra empresa cliente, con trescientos trabajadores, vendía la absurda y microscópica cifra de cinco mil dólares mensuales. Ante mi mirada de extrañeza, y mi petición de reconsideración, lo pensó, y me reiteró una vez más la cifra. Ante una segunda insistencia de mi parte, algo molesta, me reiteró que esa era la cifra que le indicaban sus cálculos. Hubo una tercera insistencia e... igual resultado.

Respecto de esta joven profesional, perteneciente al 1 por ciento superior de la casta educacional y social chilena, varias experiencias similares me enseñaron que los números y cifras no le significaban nada. Nada. Podría decir cinco mil, cinco millones o quinientos millones, y no había en su cabeza una representación simbólica del significado de la cifra. Por cierto, aritmética, lectoescritura, computación o inglés, en un cierto sentido, son capacidades semánticas muy similares, expresadas en lenguajes diferentes. Es raro saber de una escuela cuyos alumnos mejoren su comprensión de lectura, y que no mejoren al mismo tiempo su comprensión matemática.

Esta joven que a la tierna edad de diez años decidió que era «buena para las ciencias sociales, y pésima para las matemáticas» tuvo, así de simple, profesores pésimos y padres que se lo reforzaron. Le negaron la capacidad y la motivación para calcular un porcentaje por el resto de su vida. He escuchado la misma frase de profesores de literatura, y también de alumnos y alumnas de ingeniería decir que son «pésimos para escribir».

Lo que distingue al ser humano de los simios es la capacidad de lenguaje... y los números no son más que una representación simbólica de carácter semántico. $2+2=4$ significa que dos objetos a los que se agregan otros dos resultan cuatro objetos juntos. En el caso de nuestra joven MBA, un simple cálculo mental indicaría que cinco mil dólares permiten pagar el salario mensual de aproximadamente veinte obreros latinoamericanos mal remunerados, o de un profesional bien pagado, pues así es la proporción. De ninguna manera a trescientos obreros.

El manejo de símbolos, es decir, la capacidad para conocer,

conectar, reagrupar, categorizar palabras y cifras es una precondición no negociable, que no podemos postergar esperando definiciones más o menos sofisticadas de lo que significa calidad educativa mientras bebemos *cappuccino* y escribimos tratados sobre educación.

Podría igualmente mencionar decenas de casos reales de egresados de las escuelas universitarias de elite en quienes, para mi sufrimiento profesional y académico, ha quedado demostrada la falta de sentido común, de criterio, de cultura general, de capacidad para trabajar en equipo, de liderazgo, o de empatía. Ni siquiera estoy pidiendo que estas personas hubieran estado preparadas para construir la sociedad capitalista, socialista o hare krishna. De redacción y ortografía, ni hablemos. De cultura política y cívica, cero. Los niveles educativos del mejor 5 por ciento de los escolares chilenos no alcanzan a llegar al promedio de los países avanzados, y menos de un tercio de ellos sería admitido en una universidad seria de Singapur o el Reino Unido.

Fuerte aseveración la anterior. Veamos entonces. Chile fue el primer país latinoamericano en presentarse al SIALS, cuando se realizó este *Second International Adult Literacy Survey*, antes mencionado. Este es un examen en que a los adultos se les muestran algunos párrafos simples para medir comprensión de lectura o aplicar problemas aritméticos sencillos. El resultado: solo 8 por ciento de los chilenos *con educación superior terminada* comprende completamente lo que lee y resuelve problemas aritméticos básicos. Imagínese. Cuando cuento este dato a colegas chilenos o amigos extranjeros me miran incrédulos, y me dicen que estoy loco. «Pero si Chile ha progresado tanto.» Chile ha progresado, y tiene consultores internacionales en todos los temas... que habitan en las repúblicas independientes de Las Condes, Vitacura y Providencia. Si no me cree, revise los datos en la web[27].

Por cierto, las pruebas cognitivas no dicen todo, y sería un error construir toda una política educativa, y de formación o evaluación de estudiantes, maestros y directivos escolares, basándose solo en mediciones cognitivas en pruebas estandarizadas. El proceso de «burocratización de los indicadores de evaluación» ha sido admirablemente descrito por Schwandt[28].

Él utiliza el concepto de *performativity* (algo así como «indicadoritis») como un principio de conducción a distancia, que

reemplazaría la intervención sensata por la colocación de metas, la rendición de cuentas y la comparación. Esto se logra con metodologías tales como calidad total, indicadores de desempeño, y auditorías de desempeño y, por supuesto, con las pruebas estandarizadas de conocimiento.

Según Schwandt, la «rendición de cuentas» es una noción técnica y contractual. En cambio, la «responsabilidad» es una noción moral, es la ética de «hacer las cosas bien». La «rendición de cuentas» induce a ver la evaluación como una mercancía que se compra, vende y aplica. «Responsabilidad», en cambio, refuerza la idea de que el aprendizaje se desarrolla en un diálogo fluido, que presume un conjunto de motivaciones y disposiciones a «hacer lo correcto», y que considera el aprendizaje como un proceso colectivo de transformarnos en personas de una cierta naturaleza. Si bien estos conceptos pudieran sonar algo difusos, reflejan, en el fondo, un problema profundo de «ética educativa», que es fácil sustituir por la ritualización de indicadores, introduciendo así profundas distorsiones.

Pero existe una enorme distancia entre precaverse de la «indicadoritis» y lo que me tocó escuchar en uno de los innumerables seminarios que he tenido con profesores, uno de los cuales me espetó con rabia que «la prueba SIMCE es un instrumento de opresión de los trabajadores docentes». Eso, con sinceridad, me suena a resistencia corporativa de algunos profesores mediocres, que se resisten a ser evaluados en su desempeño.

Por cierto, un buen resultado en el examen chileno SIMCE, realizado de manera estandarizada a nivel nacional, no indica con certeza que un estudiante ha sido «bien educado» en su *habitus*, valores y actitudes. Pero la proposición inversa es también muy cierta: si un estudiante no es capaz de obtener más de doscientos cincuenta puntos en el SIMCE, podemos afirmar, con bastante certeza, que la enseñanza que recibió lo dejó con habilidades de lectoescritura o aritmética severamente comprometidas, y que no será capaz de usar el lenguaje ni la semántica para aprender otras materias.

Esta información es útil para decidir qué está pasando con el proceso educativo de una escuela. Con trescientos puntos en SIMCE uno queda razonablemente tranquilo en cuanto a que, al menos en lo

cognitivo, los alumnos están aprendiendo, y con doscientos puntos hay que entrar en pánico: esos niños son analfabetos funcionales, y da exactamente igual qué valores y creencias se les esté tratando de inculcar, o cuántas computadoras y pizarras electrónicas se les consiga.

En el sistema de «pseudo mercado» o «cuasi mercado» de la educación chilena, se le atribuye al SIMCE toda clase de males, como, por ejemplo, que los padres sacan a sus hijos de colegios municipales con bajo puntaje SIMCE y los llevan a particulares con mejor SIMCE promedio. La realidad es que según la encuesta de padres realizada por el propio SIMCE en 2006, 77 por ciento de los padres de escuelas municipales y 58 por ciento de los mismos de los colegios particulares subvencionados no conoce los resultados SIMCE de su escuela.

Además, hay muchos colegios municipales que lo hacen mejor que otros particulares en los mismos estratos sociales. ¿Por qué será? En las encuestas se demuestra que a los padres también les importan temas como la cercanía de la escuela, el costo, la entrega de formación técnica, los valores, la ausencia de huelgas y paros docentes, y una complicada cuestión aspiracional. Ellos también quieren una módica cuota de ascenso social y de redes sociales para sus hijos en el segregado sistema escolar chileno, y esa es una de las más poderosas razones de la migración de estudiantes del sistema público al particular subvencionado.

La ética de hacer las cosas bien

Vamos al siguiente tema, no verificable a través del SIMCE, ni de la PSU, ni de los diferentes mecanismos de evaluación de los profesores basados en pruebas cognitivas, ni la elaboración de portafolios docentes: «la ética de hacer las cosas bien»[29].

A los niños debe enseñárseles la «ética de hacer las cosas bien», y esto deben hacerlo profesores y directivos escolares que tengan la misma ética, aun si sus padres y apoderados carecen de ella. Alguien podrá decir que «hacer las cosas bien» es un principio demasiado vago. Así es, en el mundo de los sistemas complejos, las cosas son vagas.

Cuando comento a un amigo que «esta mujer es muy bella» (en

general en un lenguaje un poco más coloquial), él podría contestarme «esa es una afirmación vaga». Pero en el 90 por ciento de las ocasiones me dirá «por cierto, qué hermosa es» (en un lenguaje aún más corriente). Los dos tenemos impreso en el hemisferio derecho del cerebro el mismo conjunto difuso y diverso de *patterns* (patrones es una mala traducción) basados en nuestra experiencia previa, y en los genes y conceptos que tenemos grabados a fuego, que nos permiten afirmar con bastante certeza que «esta mujer es bella» o «este tipo es decente» o «este profesor tiene pasión por la excelencia» o «este director de escuela es un gran líder» o «Fulanito es insoportablemente prepotente».

El problema es que estas afirmaciones, vagas, aunque muy significativas, no se prestan para mediciones estandarizadas, pero eso no le quita importancia a las mediciones estandarizadas. ¿Quién, en última instancia, está capacitado para opinar si un profesor hace o no buenas clases, y si inculca o no valores adecuados a sus alumnos? En cualquier país del mundo avanzado se nos respondería que esto lo deben hacer los directivos de su escuela, no una prueba estandarizada de conocimientos del profesor o el alumno. Sin embargo, en Chile muchos directivos de escuelas públicas no tienen las competencias para hacerlo, y ninguno posee atribuciones para realizarlo. Si las tienen, con frecuencia arriesgan la ira de sus profesores si lo intentan.

Un hermoso y emocionante documental —otra vez, francés— se llama *Ser o tener*. Lamentablemente, es muy difícil de conseguir. Obtuvo el Premio del Cine Europeo al mejor documental en 2003. Se trata de la filmación, a lo largo de un año escolar, de un profesor de carne y hueso, en una pequeña escuela básica y rural francesa, unidocente, que debe transitar constantemente de un mesón para alumnos pequeños a otro para los mayores. Los padres no son demasiado cultos, pero sí preocupados. Conmueve este profesor, a punto de retirarse, por la forma en que trata «con mano de hierro y guante de seda» a sus alumnos, transmitiéndoles conocimiento y valores con rigor y cariño, separándolos cuando pelean, sacándolos a pasear en trineo en la nieve. Uno queda con la certeza de que los educa con calidad, sin hacerle una prueba estandarizada. Queda claro, además, que tiene un nivel de vida y una remuneración

razonablemente elevados.

Otro texto, titulado *Mal de escuela*, emociona en su lectura. Está escrito por Daniel Pennac30, un distinguido escritor francés, que en su niñez y juventud fue lo que el llama «zoquete», en Chile «porro». Le iba pésimo en la escuela, un bueno para nada, según él mismo, sus padres y profesores. Como dice, no es un libro más sobre la escuela... es un libro sobre el «zoquete», y explica de manera magistral cómo lo que en verdad cuenta en un profesor es saber enseñar, y sacar del pantano al joven que tiene instalada en su cabeza la profecía autocumplida de «zoquete», no al buen alumno. Millones de jóvenes latinoamericanos están convencidos de que no sirven para nada, y muchas escuelas reafirman con entusiasmo este concepto en ellos. Egresan convencidos de que no sirven para nada, si es que no desertan antes.

Pennac cuenta cómo él logró salir adelante y brillar, gracias a cuatro salvadores con los que se topó entre los catorce y dieciocho años: un profesor de francés que le exigió durante un año entregar un capítulo por semana de una novela de tema libre, y luego, como él dice, «un profesor de matemáticas que *era* las matemáticas, una pasmosa profesora de historia que practicaba como nadie el arte de la encarnación histórica, y un profesor de filosofía que despertó mi espíritu».

Tal vez este libro me emocionó particularmente, porque entre los diez y doce años yo fui un «zoquete» que obtenía calificaciones pésimas en matemáticas, y me salvó un estudiante de ingeniería llamado Sergio Musa, al que mis padres encargaron ver si podía abrirle la cabeza a su «zoquete». Lo hicieron porque podían pagar lecciones particulares.

Me acuerdo hasta hoy de su primera clase en la que me explicó minuciosamente qué era un número, el significado semántico y profundo de lo que es un número, y también de la última clase, en que yo mismo pude explicar con mis propias palabras qué era la «fuerza centrífuga», y más importante aún, deducir por mí mismo la fórmula para su cálculo. Hasta hoy es mi amigo. Yo también tuve, al igual que Pennac, otros maestros formales e informales que me despertaron la mente y me la abrieron a nuevos mundos. Pero los detalles

autobiográficos que me llevaron a escribir este libro están en un anexo opcional.

Hay muchas redes de escuelas exitosas, y uno se da cuenta con rapidez de que todas tienen un conjunto de principios orientadores similares. Escogeremos una de ellas para ilustrarlo: un caso excepcional de calidad en la educación —para familias vulnerables— es la red de escuelas norteamericanas KIPP (*Knowledge is Power Program*, o en español, Programa «Conocimiento es poder»)[31].

Esta es una creciente red de escuelas públicas gratuitas, sin selección, que construye una alianza entre padres, estudiantes y profesores que ponen el aprendizaje por delante, sin grandes pretensiones de cambios en métodos educativos. El 80 por ciento de sus alumnos proviene de familias vulnerables, con derecho a alimentación escolar gratuita, como en el caso de Chile, y un 90 por ciento de origen negro o latino. El 85 por ciento de los alumnos KIPP ha logrado ingresar a estudios superiores.

Siguiendo mi lealtad con la reproducción textual de lo valioso, aquí van los cinco pilares de las escuelas KIPP, obtenidos de su sitio web:

> **Altas expectativas:** Las escuelas KIPP establecen expectativas nítidas y claramente definidas de logro académico y conducta, y no aceptan excusas relacionadas con el origen social de los estudiantes ni a ellos, ni a sus padres ni a los profesores. Todos deben crear y reforzar una cultura de logros, a través de un amplio rango de incentivos formales e informales basados en éxitos conductuales y académicos.
>
> **Elección y compromiso:** Ni los estudiantes, ni los padres o profesores están obligados a pertenecer a una escuela KIPP. A la inversa, todos deben consentir a un compromiso formal hacia la escuela y sus congéneres, en cuanto a poner el tiempo y el esfuerzo requerido.
>
> **Dedicación de tiempo:** En las escuelas KIPP se sabe que no hay atajos cuando se trata del éxito académico y en la vida. Los días escolares son largos, los años escolares son largos, y los estudiantes deben dedicarle tiempo a adquirir sus conocimientos y habilidades, así como a participar en actividades extracurriculares.
>
> **Directivos empoderados:** Los directivos de las escuelas KIPP son líderes efectivos en lo organizacional y lo académico. Controlan su presupuesto y personal con gran autonomía, reasignando recursos de manera de lograr la

máxima efectividad.

Foco en resultados: Las escuelas KIPP se enfocan rigurosamente al logro de los estudiantes en los tests estandarizados y otras medidas objetivas. No hay atajos ni excusas. Se espera de los estudiantes que logren los niveles de desempeño que les permitan éxito en la vida.

Por supuesto, en estas escuelas los exámenes estandarizados de conocimiento no son la única vara de medición, pues en la base del modelo están los valores, la disciplina, el entusiasmo y el rigor. Pero que se mide, se mide. Sin excusas.

Pero no todo lo que brilla es oro. El programa KIPP comenzó hace dieciséis años, y a pesar de su relumbrante éxito, en un país del tamaño de Estados Unidos, con serios problemas educativos y de segregación social, hasta 2009 apenas habían logrado montar ochenta y dos escuelas que atienden a veintiún mil alumnos. Un experimento hermoso, pero de bajo impacto en los grandes números. Esto se debe, posiblemente, a que requiere de profesores ultramotivados y bien preparados, de directores con gran liderazgo, y distritos escolares dispuestos a hacerlo. Escasean.

Por otro lado, si bien las escuelas KIPP no seleccionan alumnos, hay un «sesgo implícito de selección»: los padres de esos alumnos han estado lo suficientemente entusiasmados como para luchar por poner a sus hijos en esas escuelas, así como firmar y cumplir compromisos activos de cooperación con ellas. Un fenómeno similar ocurre en las escuelas de la Sociedad de Instrucción Primaria en Chile. Resultados excelentes, y a costos comparativamente bajos, pero hay que considerar un sesgo de autoselección en sus padres.

El «capital cultural» de Bourdieu yace entonces escondido y esperando para florecer en las condiciones adecuadas, en alguna parte de esas familias, no necesariamente cultas, pero sí motivadas por la educación de sus hijos. De ahí la enorme importancia de realizar campañas masivas de educación ciudadana, respecto a la importancia de la educación de los hijos. No se requieren padres que sepan hacer los deberes escolares, pero sí que estén dispuestos a realizarlos con sus hijos, a ayudar en la escuela y a aprender junto con ellos.

En el fondo, el gran desafío en cualquier país es ver la forma de

acercarse de manera masiva a la «KIPPificación» de sus escuelas vulnerables. Nunca será posible a esos niveles. Pero en la velocidad de tránsito hacia ese tipo de modelo educativo se juega el futuro de la equidad y la calidad de la educación latinoamericana. A eso nos referiremos al abordar las propuestas de E2020.

El complejo impacto de la calidad educativa

Un vital aporte reciente del BID, mencionado anteriormente, señala que existe un vínculo positivo entre educación —o inversión en capital humano— y crecimiento económico. Los países no se vuelven ricos primero y luego adquieren educación. Por el contrario, a medida que aumentan los niveles de educación y destrezas, se producen las ganancias de productividad y crecimiento. En otras palabras, es el problema del huevo o la gallina, pero aquí sí hay una solución. La mejora en educación es la que produce crecimiento. Asimismo, un mayor número de años de educación de la población se traduce en menores tasas de natalidad, mejor estado de salud e índices de delincuencia más bajos, además de una mayor movilidad social.

Sin embargo, este estudio advierte que la educación no siempre ha cumplido la promesa de elevar el crecimiento económico. Fenómenos como la inestabilidad política, por ejemplo, pueden disminuir gravemente el impacto que tiene en el desarrollo la inversión en educación. En definitiva, sería la capacidad de una determinada sociedad de emplear el capital humano la que decide si ese tipo de inversión resulta o no beneficiosa para el crecimiento. No existen fórmulas mágicas, las sociedades tienen que hacerlo bien en diversos ámbitos.

El trabajo destaca otro elemento crucial, al mencionar un estudio de los investigadores Hanushek y Woessmann, quienes estimaron las contribuciones de la calidad educativa al ingreso individual, a la distribución del ingreso y al crecimiento económico. Ellos llegaron a la conclusión de que *la calidad es un indicador más fiable en lo que son las contribuciones de la educación que los años de escolaridad, al punto que la importancia de la cantidad (años de escolaridad) como factor explicativo desaparece una vez que se consideran las mediciones de calidad*.

Dicho de otro modo, más crudamente, estos autores nos explican que se saca poco con tener a un estudiante calentando un asiento ocho, doce o incluso dieciocho años, si no comprende bien lo que lee. Masificar la educación sin vigilar la calidad ha sido un craso y caro error.

Su otra afirmación clave: hay una alta correlación entre equidad social y educativa. No se conocen países de alta equidad de ingresos y baja equidad en la calidad de la educación. Aclaremos que correlación no significa relación causa-efecto. Ambas inequidades van de la mano, y la discusión del huevo o la gallina entre qué viene primero, inequidad social o inequidad educativa, será tratada un poco más adelante.

Por otro lado, el mismo texto trae buenas y malas noticias acerca de la posibilidad política de combatir el flagelo de la mala calidad en la educación. Sus datos indican con claridad que, para toda América Latina, mientras menos educación tienen las personas, menor es su *percepción* sobre la mala calidad de la educación de sus hijos.

Es perfectamente comprensible. Un padre que tuvo cuatro años de primaria, que entiende poco y mal lo que lee, que ve a su hijo con doce años de escolaridad, y además en instalaciones que suelen superar la calidad de su vivienda y, al menos en el caso chileno, recibiendo adecuada alimentación, tiene escasas formas de comprender que el futuro de sus hijos y nietos está amenazado. Su legítima preocupación es más urgente: desempleo, delincuencia, vivienda, mala calidad de atención en la salud... y eso lo saben los candidatos a los cargos de elección popular. Incurrir en los enormes costos políticos y económicos de arreglar la calidad de la educación no da votos en el corto plazo.

5

¿ESCUELA O FAMILIA?

Don Mario: He leído con mucha atención sus artículos acerca de ese revolucionario cambio educativo que se desea lograr para el 2020, estoy de acuerdo con usted en muchos aspectos, pero hay algunos que me gustaría que usted o su equipo me aclararan. ¿Está considerada en todas esas propuestas la vulnerabilidad de alumnos cuyos padres nada les ofrecen, al contrario, solo les dan malos ejemplos como la delincuencia o el tráfico de drogas? ¿Cómo rescatar a esas alumnas que pertenecen a una tribu urbana y no tienen ningún interés en educarse para ser cada día mejor? Cuando uno trabaja con esa calidad de alumnos cuesta mucho obtener resultados positivos, porque la escuela se convierte en una institución que pasa a solucionar problemas sociales. La prensa, los políticos, las autoridades y las mediciones a los únicos que culpan son a los profesores, todos se limpian la boca con el profesor, el cual ha perdido el respeto, dignidad y fuerza para luchar. Le digo esto porque me quedan pocos años para jubilar y la verdad es que quisiera irme ya. No soy la profesora que necesita este niño actual, todos los días es una tarea titánica para que puedan poner atención, participar de la clase, integrarse porque según ellos «no están ni ahí». Ojalá en su propuesta usted haya considerado aquellos profesores que

como yo quisieran irse del sistema antes de los sesenta años. ¿Habrá una opción para mí?

POSTEO EN EL SITIO WEB DE EDUCACIÓN 2020
A FINES DE 2008

Como vimos en la sección anterior con el ejemplo del caso KIPP, es posible educar a niños de familias vulnerables... cumpliendo ciertas condiciones. Este tema es la madre de todas las discusiones. Encendidos debates y numerosos investigadores se pelean por este problema del huevo o la gallina. ¿Qué viene primero, corregir la inequidad social o la inequidad educativa? Sabemos que la educación causa crecimiento, y sabemos que ambas inequidades se mueven de la mano, pero ¿cuál de ellas hay que resolver primero?

Un famoso verso de Nicanor Parra, que como habrán notado es mi poeta favorito, dice «la izquierda y la derecha unidas jamás serán vencidas». Si se permite la intromisión, lo adaptaría a «la izquierda, la autocomplacencia y la derecha unidas jamás serán vencidas».

Varios millones de jóvenes en situación de pobreza egresan cada año de las escuelas latinoamericanas habiendo pasado por ellas sin comprender casi nada. ¿Podemos quedarnos sentados esperando que se solucione su situación de pobreza vía crecimiento económico, empleo (probablemente muy precario y mal remunerado al no entender bien lo que leen) y dádivas de protección social para redistribuir el ingreso?

Reiteraremos una frase que mencionamos en el capítulo anterior, y que está en el epicentro de nuestro pensamiento: sabemos que el fenómeno educativo y el fenómeno del desarrollo socioeconómico están entrelazados, y se influencian recíprocamente. Sabemos, a ciencia cierta, que es mucho más difícil educar a un joven cuyos padres no entienden lo que leen, que son delincuentes, o con problemas de salud y vivienda, que a un joven de clase acomodada. Aun así, por razones prácticas, pero también éticas: en el tren de las reformas sociales y de la equidad, la educación debe ser la locomotora y no el vagón de cola.

A lo mejor, un joven, aun cuando reciba buena educación, no podrá

salir de la pobreza por otras consideraciones sociales. Pero lo relevante no es eso, sino la proposición inversa. Es prácticamente imposible que ese joven salga de la pobreza si NO recibe una educación de calidad. Al igual, es prácticamente imposible, y las estadísticas internacionales lo dicen, que un país alcance altos niveles de ingreso per cápita y buenos indicadores de equidad si NO soluciona el problema de la calidad de la educación.

Como lo señalan los indicadores internacionales de competitividad, muchas otras cosas deben ocurrir para lograr el desarrollo con equidad, pero aquí hay una deuda moral de quinientos años de antigüedad, que se ha estado acumulando con intereses, y es hora de que la elite latinoamericana la pague, a menos que quiera encerrarse entre rejas y exigir pasaporte para el ingreso a sus cuidadas zonas residenciales.

Por otro lado, la experiencia de las escuelas KIPP, de la chilena Sociedad de Instrucción Primaria, de Belén Educa y de numerosas escuelas municipales de elevado nivel de vulnerabilidad ha demostrado tajantemente que *sí se puede*. Pero lo que *no se puede* es eludir la responsabilidad de intentarlo en todas las escuelas vulnerables.

Resultados educativos y nivel socioeconómico

Debo en este punto hacer un breve desvío numérico. Estimado lector(a): ¿tiene alguna noción de lo que significa que una escuela chilena obtenga como promedio en la prueba SIMCE trescientos puntos... doscientos cincuenta puntos... doscientos puntos? Se lo voy a explicar porque son escalas que dicen muy poco a los ciudadanos, salvo a una pequeña cúpula de entendidos. Como si fuera parte de una conspiración del silencio.

- Trescientos puntos o más, en la prueba de 2º año de Enseñanza Media, significa que en su escuela los jóvenes tienen cerca del 75 por ciento de los conocimientos que debieran tener a esa edad según el currículum oficial.

- Doscientos cincuenta puntos, indica que los estudiantes tendrán

mucha dificultad para utilizar el lenguaje al aprender otras materias.

- Doscientos puntos constituye analfabetismo funcional, es decir, pueden distinguir las letras, pero no las palabras.

La distancia entre doscientos y trescientos puntos es sideral. Si la escala fuera más «sincera», por ejemplo de cero a mil, trescientos puntos vendría siendo algo así como setecientos cincuenta, en tanto doscientos cincuenta puntos serían algo así como trescientos, y doscientos puntos... cero.

Veamos entonces, con esta clarificación previa, cómo es la distribución de puntajes SIMCE según la última prueba nacional, de acuerdo a datos oficiales del Ministerio de Educación.

Puntaje promedio Simce 2º medio 2008, por grupo socioeconómico

Grupo socioeconómico	Lengua castellana y comunicación	Matemática
	Promedio	
Bajo	225	210
Medio Bajo	239	229
Medio	265	261
Medio Alto	288	296
Alto	307	325

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la prueba SIMCE

Estos promedios se han mantenido prácticamente invariantes por veinte años, y la distancia entre los grupos socioeconómicos, bajo y alto, ha ido aumentando. Una vez que se entiende el significado de estos puntajes ¿no califica esto como vergüenza nacional?

Por si no estuviera usted convencido, vamos a los datos de la Prueba Nacional de Selección Universitaria, la temible y temida prueba estandarizada PSU. En este caso, la escala es igualmente mentirosilla, siendo el tope ochocientos cincuenta puntos («puntaje nacional», respondiendo correctamente todas las preguntas) y un pésimo resultado trescientos cincuenta o cuatrocientos puntos. Aquí, a diferencia del SIMCE, todos los años los resultados se ajustan de

manera que la «mediana», por definición, sea quinientos puntos, es decir, un 50 por ciento de los jóvenes obtiene más de quinientos, el otro 50 por ciento menos de quinientos.

Veamos entonces, premunidos de estas clarificaciones, los resultados de la última prueba PSU a fines de 2009. Debe tomarse en consideración que un porcentaje considerable de los estudiantes más vulnerables ni siquiera se atreve o se toma la molestia de rendir esta PSU, sabiendo cómo le irá. De un total de doscientos cincuenta y un mil alumnos que la rindieron, solo siete mil cuatrocientos, es decir, casi un 3 por ciento (2,9%) obtuvo un porcentaje superior a setecientos puntos, el nivel requerido por las así llamadas «universidades exigentes».

Pero un estudiante con setecientos puntos en la PSU de Chile va a tener bastantes problemas para ser admitido en una universidad prestigiosa del mundo industrializado. En el caso de familias pudientes, un poco menos del 20 por ciento de sus hijos logró ese puntaje, en el de familias pobres, el porcentaje no llega al 1 por ciento. Inequidad educativa, y un bajo nivel educativo promedio, incluso dentro de las familias pudientes.

Por otro lado, debe hacerse notar que de los postulantes a la PSU, casi un 57 por ciento provino del estrato de bajos ingresos, y alrededor del 7 por ciento del estrato de altos ingresos. Cabe aclarar, además, que en los estratos de altos ingresos las familias tienen recursos para contratar un «preuniversitario», curso privado que los entrena en forma sistemática para rendir la prueba PSU. Las familias pobres no cuentan con esos recursos. Sin esa «muleta extraescolar», que en realidad no garantiza una adecuada formación, sino que enseña trucos, técnicas y temas más frecuentes y útiles para la prueba, los resultados en las familias acomodadas serían aún peores.

Puntaje promedio PSU 2010, por grupo socioeconómico

Ingreso familiar mensual			
Puntaje PSU	Menos de US$550 mensuales	Más de US$2500 mensuales	Total de Alumnos
Menos de 450	61.100	700	81.700
450-600	70.100	5.700	126.200
601-700	10.800	7.400	36.100
Más de 700	300	3.300	7.400
Total	142.100	17.110	251.400
Menos de 450	43,0%	4,1%	32.5%
450-600	49,3%	33,3%	50,2%
601-700	7,6%	43,2%	14,4%
Más de 700	0,2%	19,3%	2,9%
% del total con ese ingreso	100,0%	100,0%	100,0%
% del total de alumnos	56,5%	6,8%	100,0%

Fuente: www.demre.cl

Como dije, ochocientos cincuenta puntos es el máximo. Todos los años, quienes lo logran son tratados como héroes, entrevistados por la prensa, recibidos en el palacio presidencial. En cualquier caso, se lo merecen. En 2009 fueron trescientos cincuenta y cuatro muchachos, el 1,4 por mil, y se hizo una fiesta en la prensa porque habían aumentado respecto a los doscientos veintinueve del año anterior.

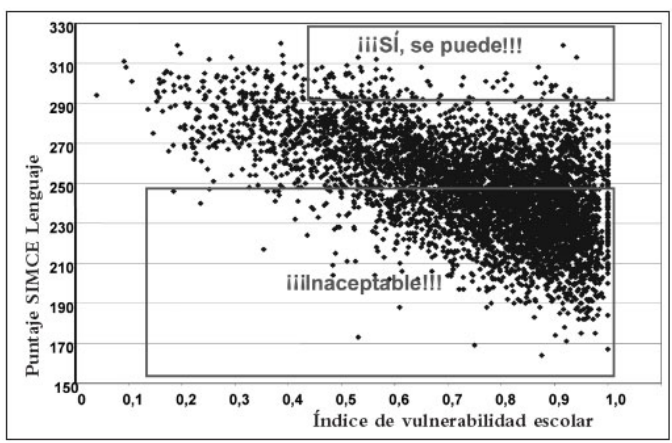
Pero, si la «mediana», la línea divisoria entre el mejor y peor 50 por ciento de los alumnos, es quinientos puntos, ¿qué significa eso en un lenguaje comprensible para padres? (Los datos, si bien están en un sitio web, no se publican así en la prensa.) En la PSU de Matemáticas, quinientos equivale a responder correctamente el 18 por ciento de las preguntas, dejando las demás en blanco. Así como lo lee: 18 por ciento.

La línea divisoria de los seiscientos puntos equivale a 54 por ciento de respuestas correctas. Cuatrocientos cincuenta puntos equivalen a 9 por ciento de respuestas correctas. En el pingüe negocio de la educación universitaria desregulada, muchas universidades reciben alumnos con cuatrocientos cincuenta o menos puntos, o sin requerimiento cognitivo alguno, y esto, por supuesto, incluye escuelas

de pedagogía. Solo el 1 por ciento de los alumnos que ingresaron a estudiar pedagogía en 2010 obtuvo más de setecientos puntos en la PSU. ¡1 por ciento! No es error tipográfico.

Vamos ahora a nuestra pregunta original. ¿Se puede educar adecuadamente a alumnos de familias de bajos ingresos? La mala noticia es la inequidad, la buena noticia es que más de diez mil jóvenes de bajos ingresos obtuvieron sobre seiscientos puntos, y trescientos héroes cuyas familias tienen un ingreso inferior a US$ 550 obtuvieron sobre setecientos puntos. ¿Qué pasó y cómo ocurrió el milagro? ¿Dónde estudiaron? Veamos.

Prometemos que esta es la última gráfica compleja de este libro, necesaria para comprender la relación entre equidad y calidad en la educación, aunque más no sea midiendo esta última con el prosaico SIMCE. En esta gráfica, un Índice de Vulnerabilidad Escolar de 1.0 significa que todos los niños de esa escuela son socialmente vulnerables. Un índice de 0 significa que ninguno lo es. Cada punto de los diez mil del diagrama es una escuela, ubicada según su vulnerabilidad y resultados del SIMCE de Lenguaje de 2º Medio. Como es de esperar, la nube tiene una marcada tendencia al descenso. A mayor vulnerabilidad, menor aprendizaje.



Fuente: Gráfica cortesía de Harald Beyer

Un porcentaje apreciable de la nube de escuelas está debajo de la fatídica línea de los doscientos cincuenta puntos SIMCE: escasa o nula

capacidad para utilizar el lenguaje o la aritmética en el aprendizaje de otras materias. Muchos de estos jóvenes terminan luego rindiendo la PSU, e ingresando a alguna universidad o instituto profesional sin entender lo que leen. Por cierto, hay deserción escolar también, muchos no llegan a terminar la secundaria.

Sí, se puede

Lo interesante es la enorme variabilidad de los datos. Si se parte la gráfica en rebanadas verticales, puede verse que en cada estrato social vulnerable hay escuelas pésimas, con resultados inaceptables, pero también las hay de máxima vulnerabilidad, cuyos alumnos obtienen del orden de trescientos puntos. Da igual si son municipales o particulares subvencionadas. En cada rebanada vertical hay de los dos tipos de escuelas, con promedios muy similares.

La prensa alimenta el mito de que la educación privada es mejor. Lo que ocurre es que, en los rangos de menor vulnerabilidad, los padres tienen mayor capacidad para hacer un copago y, por tanto, la nube de puntos municipales está más cargada a la derecha y la de particulares a la izquierda de la gráfica, pero hay de los dos tipos en ambos extremos.

Es altamente previsible que los diez mil jóvenes de estratos de menores ingresos que obtienen más de seiscientos puntos en la PSU provengan de las escuelas sobresalientes en cada estrato social. Son las «KIPP chilenas». Sí, señor. Sí, señora, se puede.

La pregunta clave que pronto abordaremos: ¿cómo hacer desparecer gradualmente la nube de puntos de la parte inferior, e irla corriendo hacia arriba, a la vez que desplazando toda la nube hacia arriba, porque las mejores escuelas de Chile no llegan a los estándares internacionales requeridos para el desarrollo, la globalización y la equidad?

6

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CHILENA

> ... haciendo descender la instrucción sin discernimiento y con excesiva liberalidad sobre las clases inferiores, ella inspirará a los jóvenes que la reciban disgusto por su estado, desprecio por sus iguales, y el envanecimiento de una superioridad engañosa, que les hará mirar con tedio el trabajo manual, el servicio doméstico, y aún el ejercicio de aquellas artes honrosas pero humildes, que nos proporcionan la satisfacción de las primeras necesidades de la vida.
>
> ENRIQUE COOD, PARLAMENTARIO, 1857

En congruencia con la Constitución chilena de 1833 —que consagra con atención preferente del Estado la educación pública—, en 1842 se inauguró la Escuela de Preceptores de Santiago. Nacieron así las Escuelas Normales, encargadas de la formación de profesores de educación primaria, inaugurando una larga tradición de rigurosa formación docente en Chile.

Estas instituciones serían la base de una potente educación pública en la década del treinta, en la cual se dio énfasis a la cobertura del sistema escolar. En 1925, una nueva Constitución reafirmó la atención preferente del Estado sobre la educación entregando su ejercicio y control al Ministerio de Educación. A su vez, también se pronunció respecto a la acción de los establecimientos particulares, destacando su colaboración en la educación del país. Con todo, en 1930 el analfabetismo alcanzaba al 56 por ciento de la población.

En esta década la educación pública se consagró como institución de

excelencia. La educación privada también fue promovida —principalmente a cargo de congregaciones religiosas—, pero era la educación pública la que fijaba los estándares de calidad, en una época en que los profesores de escuelas públicas tomaban exámenes a los alumnos de establecimientos privados. La cobertura, sin embargo, era escasa, en 1935 ascendía a cerca de un 42 por ciento de la población de seis a dieciocho años.

Las siguientes reformas educacionales se produjeron durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Se expandió sustancialmente el acceso, se modificaron los programas de estudio, y se aumentó la enseñanza obligatoria de seis a ocho años, aunque comenzó la formación acelerada e incompleta de profesores para cubrir su creciente demanda. Estos fueron los llamados «profesores *marmicoc*», en referencia a una conocida marca de ollas a presión. Este evento puede marcarse como el inicio de la destrucción de la carrera docente, continuada con gran eficiencia por los ulteriores gobiernos de todos los signos. La cobertura a nivel secundario se elevó desde un 18 por ciento, a comienzos de la década, hasta un 49 por ciento en 1970. En el nivel primario alcanzó casi el 90 por ciento.

El golpe militar de 1973 cambió el escenario de las políticas educativas. En 1981, se inició una descentralización gradual de los establecimientos fiscales para que fueran administrados por las municipalidades, lo que culminó en 1987. Esto significó que los docentes perdieron el estatus de empleados públicos. En materia de financiamiento, y fiel a la ideología predominantemente neoliberal del régimen militar, se instauró el nuevo sistema de subvención por alumno (*voucher*), o «subvención a la demanda», y se incentivó el ingreso de proveedores particulares que competían por esta subvención fiscal. Se confiaba en que las fuerzas de mercado (la competencia entre los proveedores por los alumnos y la libre entrada y salida de establecimientos) harían lo suyo para resolver tanto el problema de cobertura como el de calidad. El objetivo era entregar mayor libertad a los consumidores (padres y apoderados), descentralizar la administración y aumentar la eficiencia y calidad en el uso de recursos.

La descentralización significó que las municipalidades se encargaban

de administrar el personal docente e instalaciones, y el Ministerio velaba por el currículum y los aspectos pedagógicos. El objetivo era incentivar la descentralización y hacer que las escuelas respondieran a las necesidades locales. Ninguno de estos objetivos logró cumplirse, pues solo se descentralizaron algunas funciones administrativas, lo cual dispersó la toma de decisiones, atribuciones y responsabilidades en diversos actores que al final nunca se han sentido responsables u obligados a responder por la calidad de la educación. Como lo explican algunos autores[32], solo se produjo una desconcentración administrativa, y no una descentralización, de municipios mayoritariamente carentes de los recursos humanos o financieros necesarios.

Uno de los ejes principales de la reforma fue el subsidio a la demanda con el sistema de *vouchers* y la libre entrada de establecimientos particulares que también podrían competir por la subvención. Así, se creó un sistema en que conviven tres tipos de establecimientos, los estatales a cargo de los municipios; los particulares subvencionados, administrados por privados con subsidio estatal, y los particulares pagados, los más caros y de elite, que siempre existieron sin recibir ningún tipo de apoyo estatal.

En concordancia con las reformas, la Constitución de 1980 reemplazó la «atención preferente del Estado en educación» por un «Estado Subsidiario», poniendo énfasis en la libertad de enseñanza y la libre elección de los padres. En los primeros años, más de mil escuelas privadas ingresaron al mercado de la educación. Esto produjo un aumento de la participación de este sector, desde un 20 a un 45 por ciento entre 1981 y 1986, con la consecuente reducción del sector público.

La reforma permitió un aumento masivo de la cobertura: hacia 2003 la Educación Básica alcanzó casi el ciento por ciento y la Secundaria alrededor de un 88 por ciento. Sin embargo, la lógica de la libre elección no operó como se esperaba en materia de calidad. Como ha escrito en terminología económica Alejandra Mizala —una connotada especialista en educación, e integrante del Directorio de nuestra Fundación— los creadores del cuasimercado educativo obviaron las fallas de mercado inherentes al sistema educacional. Entre estas:

1. La calidad de la enseñanza no es fácil de observar, por lo que se hace necesario generar información simple que permita a las familias comparar escuelas.
2. Las familias no suelen elegir por la calidad de la enseñanza sino por otros atributos observables como cercanía, valores, infraestructura o cuestiones aspiracionales, más propias del clasismo instalado en la sociedad chilena a todo nivel, que de la calidad de la educación ofrecida.
3. Para impulsar la competencia, un requisito básico es la existencia de competidores, cuestión que en las zonas rurales con poca población carece de sentido.
4. Existen grandes costos (políticos, monetarios y psicológicos) asociados al cierre de un establecimiento y al cambio de escuela de un alumno, por lo que las malas escuelas pueden permanecer muchos años en el sistema antes de cerrar.

En cuanto a los profesores, el traspaso a las municipalidades significó la pérdida de beneficios hoy reclamados por el Magisterio, la llamada «deuda histórica». Los salarios y su poder de negociación cayeron de manera drástica, pasando a regirse por el estatuto laboral privado, el Código del Trabajo, lo que implica tener que negociar individualmente los contratos con su empleador, el municipio.

En 1974, en una de las medidas más incomprensibles, desde cualquier visión ideológica, se disolvieron las Escuelas Normales, otrora garantes de una formación docente de calidad. Estas medidas afectaron directamente la formación inicial, aumentando la matrícula, pero reduciendo la calidad de los programas de pedagogía y los requisitos para su ingreso. Las consecuencias fueron la pérdida del estatus social, profesional y económico de los docentes, cuestión que aún no logra revertirse. Entre 1982 y 1990, el gasto público en educación descendió en un 27 por ciento lo que, sumado a la fuerte expansión de cobertura, redujo en forma dramática la inversión por alumno y, en consecuencia, la remuneración de los profesores.

El último día del gobierno militar (10 de marzo de 1990) se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de la Educación, diseñada para asegurar la permanencia de los cambios establecidos durante los ochenta[33]. Además, se dio a los directores de escuela por ley el carácter de vitalicios, inamovibles en sus cargos, cuestión casi asombrosa. Esta situación duró quince años hasta que logró ser

modificada por el Parlamento, pues la bancada de derecha se opuso sistemáticamente. Sin embargo, en 2009 una parlamentaria, Evelyn Matthei, hija de uno de los integrantes de la Junta Militar, en la sala plenaria del Senado, declaró vergonzosa la medida adoptada y defendida por su propio sector político. Cosas de la vida.

La llegada de la democracia a inicios de los noventa pareció dar un respiro a la educación, y así fue en cierto sentido. Entre 1990 y 1998 el gasto real en educación aumentó un 143 por ciento. Se invirtió en infraestructura y se declaró de nuevo el rol conductor y promotor del Estado en educación[34]. Sin embargo, veinte años más tarde persiste la deuda con las promesas de calidad y equidad.

Si bien hubo ciertos elementos de ruptura con el régimen anterior, los gobiernos democráticos conservaron los componentes organizacionales y de financiamiento del sistema educacional. Hasta hoy la estructura del sistema es un legado del régimen militar, las municipalidades son las que tienen a cargo la administración de los establecimientos estatales, el Ministerio de Educación vela por los aspectos técnico pedagógicos, y continúan conviviendo los tres tipos de establecimientos que muchos expertos ven como una de las grandes fuentes de segregación, a la vez escolar, territorial, económica y social. Familia adinerada, barrio adinerado, escuela adinerada.

Los gobiernos de la Concertación mejoraron las condiciones laborales de los docentes, y los salarios se incrementaron en un 170 por ciento real. En 1991, se legisló un nuevo contrato para los profesores, el Estatuto Docente, que regula colectivamente a nivel nacional los salarios y las bases de una precaria carrera docente. El Estatuto fue una de las medidas más controversiales en materia de educación y continúa siendo fuente de discusiones: en la práctica —aunque no en lo formal— ha hecho casi inamovibles a los docentes, no incentiva los buenos resultados en los alumnos, no entrega a los directores las atribuciones mínimas necesarias para poder dirigir los establecimientos, y es del todo incongruente con las responsabilidades que los municipios presumiblemente tienen sobre la educación pública.

Con el Estatuto renació un gremio poderoso, que se encontraba por completo menoscabado y que tendrá de ahí en adelante como bandera

de lucha la recuperación salarial y la reivindicación social que los maestros habían perdido. Los aumentos salariales ya no servirían para controlar la conflictividad gremial y a estas alturas es perfectamente posible que los salarios se dupliquen una vez más sin que se termine la tensión. Llega un momento en que la relación entre conflictividad y remuneración se divorcia.

En 1996 se llevó a cabo una nueva reforma curricular y comenzó la jornada escolar completa, luego de complejos acuerdos entre gobierno y oposición. Esta fue una de las respuestas gubernamentales a las propuestas de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, inserta en un marco de acuerdos entre gobierno y oposición para otorgar mayor respaldo a la política educacional.

La mayoría de los programas impulsados han sido aplaudidos por diversos sectores, y no es para menos, pues la Concertación llevó a cabo el tipo de políticas que genera consenso: ¿quién podría estar en desacuerdo con aumentar los recursos para la educación? Sin embargo, en 2000, los resultados de las mediciones nacionales SIMCE y la medición internacional TIMSS mostraron un panorama bastante desalentador. El gasto de gobierno en educación se había más que duplicado, pero las experiencias de aprendizaje al interior de la sala de clases estaban lejos de alcanzar los niveles de calidad soñados, es más, la brecha educacional entre el quintil más pobre y el más rico se amplió.

La deficiencia en calidad, en conjunto con la permanencia del marco normativo del régimen militar, fueron el detonante del descontento social de 2006, la llamada «revolución de los pingüinos». La tensión estalló en una de las manifestaciones estudiantiles más grandes de las últimas décadas en Chile. ¿Qué provocó el revuelo? ¿Por qué en 2006 y no antes o después? La respuesta a esta pregunta es compleja y es difícil aventurar una conclusión, pues no existía ningún cambio gubernamental planificado, gatillador de la revolución que se avecinaba. Un pequeño y quizás gran detalle marcó la diferencia: los estudiantes no salieron a las calles. Nadie lograba la foto del adolescente lanzando piedras. Los secundarios tomaron sus establecimientos, uno a uno, y esperaron con paciencia que la sociedad los escuchara. No querían solo un título bajo una fotografía repetida,

ahora querían estampar el discurso completo.

El resultado fue la creación de... una nueva comisión, esta vez llamada Consejo Asesor Presidencial para la Educación, cuya tarea era entregar los lineamientos para una nueva Ley de Educación. Esta Ley General de Educación (LGE), respuesta del gobierno a la petición ciudadana, no cumplió sus objetivos. Fue producto de una compleja negociación entre facciones fuertemente ideologizadas, que excluyó varias propuestas clave del Consejo Asesor.

Los temas políticamente más complejos quedaron de nuevo postergados con la promesa de que serían abordados en otros proyectos de ley, y de esa forma las diferencias fueron hechas a un lado. En mayo de 2008 todos se abrazaban ante las cámaras para mostrar que al fin había humo blanco.

Entre tanto, la matrícula en la educación pública ha continuado en sistemático descenso, los conflictos con el gremio se han incrementado y los resultados escolares se mantienen virtualmente inalterados.

Dos instrumentos adicionales, comprometidos durante esas negociaciones, son la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que crea una Agencia de la Calidad y una Superintendencia de Educación, y la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, que al momento de cerrar la cuarta edición de este texto aún no se aprueban y que, presumiblemente, tendrán el rol de vigilar el gasto de recursos públicos y la calidad del sistema escolar.

En 2008 se introdujo una medida muy importante y positiva: un sistema de subvención preferencial con el que se entrega mayor financiamiento, vía *vouchers*, a establecimientos con mayor número de alumnos vulnerables, sin importar la propiedad del mismo, apuntando a corregir la desigualdad y las evidentes dificultades que acarrea la educación en estratos vulnerables. Si bien la subvención es todavía modesta, y pletórica de rigidez burocrática, su aumento y flexibilización administrativa sería la vía más expedita para corregir la inequidad del sistema, si los recursos se gastan de manera adecuada en las escuelas, asunto que no está garantizado hoy, sobre todo si la calidad y liderazgo de los directivos escolares es con frecuencia discutible.

Los cambios realizados hasta hoy se han seguido enfocando sobre

todo en reformas «blandas», que no han logrado corregir de manera significativa los problemas más graves de calidad, equidad y segregación en la educación. Las reformas sustanciales que urgen y que, por lo general, acarrean conflictos, no solo con el gremio docente, sino también con intereses creados, particularmente en la educación superior, también están atravesadas por ideologías, y continúan siendo postergadas para el siguiente gobierno. Veremos cómo evoluciona esta historia y si acaso la nueva coalición que asumió el gobierno en marzo de 2010 realiza los cambios que todos proponen y nadie ejecuta. Hasta hoy, nada significativo ha ocurrido, salvo algunos anuncios cosméticos. El nuevo ministro de Educación convocó recientemente... una nueva comisión de expertos. En el epílogo comentaremos la evolución reciente de la política educativa chilena.

7

BREVE HISTORIA DE EDUCACIÓN 2020

> Nos parece que las imágenes son evocadoras de otras como las de las ejecuciones perpetradas por el nazismo o las de las violaciones a los derechos humanos en Chile, lo que al tratarse de niños, niñas y profesores/as, en este caso, los convierte en un recurso perverso.
>
> CARTA DE LOS PATROCINADORES DE UN RECURSO DE CENSURA A UN *SPOT* PUBLICITARIO DE EDUCACIÓN 2020

Como lo comentáramos en la Introducción, esta historia comenzó cuando concordé con el editor de la revista *Qué Pasa* la publicación de un artículo dedicado al tema educativo, el que salió a la luz el 23 de agosto de 2008. En realidad, había publicado en la prensa, en 2004, una breve columna de denuncia, denominada «La brutal verdad de la educación». Sin ser especialista en el tema, este asunto me tenía muy molesto.

El artículo de *Qué Pasa* apareció anunciado en la portada, y causó una buena dosis de revuelo, pero no tenía otro propósito que contribuir al análisis sobre un tema, como cualquier columnista. Decía lo mismo denunciado en muchas ocasiones, aunque en tono fuerte y punzante, con algunos datos y cifras

Comenzó así una serie de encadenamientos fortuitos. En primer lugar, varios de los dirigentes estudiantiles de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile —donde trabajo como profesor— habían estado movilizados en el episodio de los «pingüinos» de 2006. También tenían el tema atascado en la garganta. Comenzó así, sin

enterarme, una discusión de los alumnos de la Escuela en la Intranet, hasta que algunos (Caro, Matías, René, Edu,Alexis) se me acercaron para preguntarme: «Bueno, profe, ¿y ahora qué vamos a hacer?».

Respondí que no me correspondía hacer nada, que no era ni político ni experto educativo, pero ellos insistieron. Pocos días más tarde fui invitado a exponer los conceptos del artículo en el conocido programa dominical de televisión *Tolerancia Cero*. Como una forma de responder a las inquietudes de los estudiantes, los invité a hacer algo en conjunto: redactar un Manifiesto 2020 de un par de páginas, mandar a hacer unas camisetas verdes con el logo E2020 (el nombre y el color fueron inventados ese día), montar un sitio web simple, subir el Manifiesto, grabar noventa segundos de video para el programa y llamar a adherir poniendo el número de cédula de identidad (RUT).

La idea era dar diez días para la adhesión, luego grabar un CD con los datos de los inscritos, e ir a dejarlo, junto con una copia del Manifiesto 2020, en las puertas del Congreso, del Palacio Presidencial y del Colegio de Profesores, donde nos tomaríamos una fotografía. Ese sería el fin del testimonio.

Los estudiantes se entusiasmaron. Propusieron asimismo llamar a sus amigos de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica para darle mayor pluralismo al movimiento. Estos también reaccionaron con entusiasmo. No hubo objeciones respecto al contenido del Manifiesto. Conocí a los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica (Pancho y Pumi, entre otros) el día de la grabación del video.

Así comenzamos a prepararnos para el lanzamiento en el programa de televisión el 7 de septiembre de 2008. Dado nuestro nerviosismo, pues la humorada podría fracasar con muy pocas personas adhiriendo al Manifiesto, llamé a dos conocidos periodistas, Cristián Bofill, de *La Tercera*, y Cony Stipicic, de *Radio Duna*, y les solicité ayuda. Para mi sorpresa, ambos me expresaron por teléfono su apoyo incondicional, las veces que fuera necesario. Las cosas iban saliendo fáciles. El sitio web se montó en tres días con la colaboración de un estudiante de ingeniería y mi hijo menor.

Ese domingo, *La Tercera* cubrió el tema en dos planas completas. La noche del programa televisivo, lo vimos en familia con mucho temor, revisando el contador del sitio web con frecuencia. La sorpresa fue

mayúscula, pues las adhesiones subían minuto a minuto, como la espuma. Luego, dos entrevistas en Televisión Nacional, el canal estatal, darían gran empuje a las adhesiones, que llegaron a ser veintitrés mil en los días planeados. Felices, la humorada testimonial había funcionado.

Lo que cambió nuestra existencia fue, de nuevo, algo imprevisto. A los cuatro días de «salir al aire» recibimos una invitación de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados para exponer nuestro Manifiesto. Eso ciertamente no estaba previsto, y tuvimos que asesorarnos para entender con qué protocolo se realizaba esta extraña convocatoria. Partimos a Valparaíso en grupo en un bus alquilado, con encendidos discursos preparados, familia y camisetas verdes.

La reunión fue completamente anticlimática. Nos habíamos preparado para responder los ataques de diputados de derecha y de izquierda. La sorpresa fue mayor. Luego de una breve discusión, los once diputados aprobaron por unanimidad nuestro Manifiesto. Para neófitos en política, resultaba un poco extraño. Si los diputados estaban de acuerdo, ¿cómo no había cambios en la educación?

Luego la conversación se puso interesante. Uno de ellos nos planteó que, si creíamos que por aprobar un Manifiesto iba a ocurrir algo, estábamos muy equivocados: «Las cosas ocurren cuando se aprueban leyes, presupuestos y programas, y es ahí cuando aparecen los grupos de interés... si ustedes no siguen creciendo y gritando, no va a pasar nada». Salimos del Congreso más confundidos de lo que entramos.

A los pocos días, recibí una invitación para un almuerzo con la ministra de Educación. Para mi sorpresa, estaban presentes prácticamente todos los directivos de la institución, con una carpeta con nuestros papeles. La idea era conversar. Al final, la ministra me comentó algo parecido a lo que me dijo el diputado «... si ustedes no siguen creciendo y gritando no va a pasar nada».

En menos de diez días, el Poder Ejecutivo y el Legislativo habían solicitado a un grupo de ciudadanos, completamente desorganizado y espontáneo, que continuara agitándole las aguas al *establishment*. Curioso, por decir lo menos. Sin embargo, visto ahora en retrospectiva y con más calma, en clave de economía política no es tan asombroso. Tsebelis[35] definió «actores de veto» como a aquellos tomadores de

decisión cuyo acuerdo es necesario para cambiar el *status quo*. En el caso de la educación chilena, hasta hoy, los actores de veto que han mantenido las reformas «duras» en efecto bloqueadas, han sido los elementos más ideologizados de gobierno y oposición, el gremio docente, y los intereses corporativos más poderosos... para desesperación de los elementos más «reformistas» del sistema político. En el fondo, lo que buscaron ambas peticiones (descoordinadas entre sí) fue la generación de un nuevo actor de veto que pudiera desestabilizar esta cercada situación.

Estos eventos nos sumieron en profundos debates. ¿Podíamos una vez armado este revuelo y generado tantas expectativas, terminar la humorada en el mes de septiembre? La decisión no fue fácil, hubo fuertes discusiones internas, pero al final decidimos seguir adelante, con los generosos aportes de una empresa que financió nuestro «capital inicial» para organizarnos.

Así comenzó, en noviembre de 2008, la larga travesía: armar los papeles jurídicos de una Fundación, entusiasmar a un directorio y juntar más recursos. El directorio cuenta hoy con trece miembros, de los cuales cuatro son parte del grupo de jóvenes estudiantes que impulsaron el carro inicial, así como expertos en educación, gestión, finanzas, política y movimientos sociales.

Aparecieron espontáneos y generosos donantes en especie. La Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile proveyó un local, la reputada empresa publicitaria Prolam nos ofreció su ayuda pro bono; Imaginacción, lo mismo, en asesoría comunicacional; la prensa ha sido siempre en extremo generosa con E2020. En realidad, la cantidad de personas e instituciones que han ayudado con recursos, consejo, contactos y apoyo, es demasiado grande como para poder mencionarlos a todos.

La primera decisión del directorio, que se reúne una vez al mes y que es obedecido rigurosamente, fue transformar el Manifiesto de dos páginas en la Hoja de Ruta, un documento más extenso, entregado a la presidenta Bachelet en abril del 2009, y que hasta hoy es nuestra guía en materia de diagnóstico y propuestas. El lector puede consultarla en nuestro sitio web.

La historia tiene sus vueltas. La diputada Carolina Tohá, quien había

sido artífice de nuestra invitación a la Cámara de Diputados, sin saberlo nosotros, en ese período había pasado a ser ministra Secretaria General de Gobierno en el Palacio Presidencial. Adivine el lector quién nos ayudó a organizar nuestra reunión con la Presidenta.

Pero la trama se hace algo más confusa. En julio, sacamos al aire un *spot* publicitario televisivo, particularmente agresivo, denunciando la situación de la educación chilena... y los amores con el gobierno se enfriaron de manera considerable. Una cosa es criticar la educación, otra muy diferente es hacerlo con dureza. A petición de algunos dirigentes de la izquierda magisterial, el *spot* fue censurado por la Comisión de Autorregulación Publicitaria, CONAR. Si el lector tiene curiosidad por saber qué fue lo que encendió tanto los ánimos, todavía está disponible en www.youtube.com con el título «*spot* educación 2020», y ya tiene treinta y un mil cuatrocientas reproducciones. Como dijo Galileo, personaje de bastante mayor envergadura que E2020, *eppur si muove*. Hasta hoy tenemos grandes discusiones en el seno de E2020 sobre la pertinencia de haber producido el *spot*. Algunos opinan que fue un error; otros, entre los que me incluyo, creemos que no, y he preferido dejar el veredicto al lector, sobre todo habiendo transcurrido un año desde el incidente.

La historia de la relación de amor y odio entre el movimiento ciudadano y los poderes del Estado ha continuado y posiblemente continuará hasta el 2020. Hoy, la relación con el actual Ministerio de Educación es de «amable confusión». Lo mismo ocurre con el gremio del magisterio, los proveedores de la educación privada, etc. Nos gustan algunas cosas, otras no. Nuestro verdadero patrimonio seguirá siendo la independencia respecto de cualquier grupo de interés, para poder continuar siendo, o al menos intentarlo, los «actores de veto» que requiere la reforma educativa.

8

EL PARTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

> El tercer mundo no es una realidad sino una ideología.
>
> HANNAH ARENDT

Dudé sobre la conveniencia de incluir este capítulo en el cuerpo principal del libro o como anexo opcional, para aquellos interesados en la «ciencia política» de la tortuosa y parturienta construcción de políticas públicas de cualquier tipo.

Después de algunas reflexiones, llegué a la conclusión de que será difícil explicar, sin caer en la anécdota vacía, el origen y tácticas de E2020, dentro del proceso de construcción de políticas públicas en cualquier país democrático, en el tema que sea. Por ello, para que se comprenda mejor el proceso de definición de las políticas educativas, y el rol que E2020 ha jugado y buscará jugar en él, he incluido el capítulo en el cuerpo principal.

El lector puede omitirlo a placer, pero recomiendo no hacerlo. Haré lo posible por minimizar la jerga de los politólogos, una de las más terroríficas que me ha tocado enfrentar. La primera vez que leí uno de estos textos, no entendí absolutamente nada.

Lo que explicaré ahora no lo teníamos para nada claro cuando nacimos como movimiento ciudadano. Con el correr del tiempo, la reflexión y algunas lecturas de esta complicada ciencia, comenzaron a ordenarse las piezas del rompecabezas.

Comenzaremos destruyendo la creencia simplista y lineal de que el proceso de definición de una nueva ley o programa público sigue un curso ordenado y expedito, del tipo: detección y definición del problema-›análisis y comparación de alternativas de

solución-›formulación de un proyecto de ley-›tramitación legislativa y asignación de recursos-›implementación-›evaluación posterior de lo ocurrido-›refinamiento de la ley. Sería el sueño dorado de ingenieros y economistas.

Las cosas son más complejas y lentas, van y vienen en un prolongado proceso de construcción de consensos. Si acaso existe un gobierno electo por amplia mayoría, con un Parlamento a su vez mayoritariamente afín, y una ciudadanía que lo apoya con determinación, las cosas serían más fáciles.

Esto, por ejemplo, le ocurrió durante un cierto tiempo a Margaret Thatcher, Primera Ministra de Gran Bretaña (19791990, la «dama de hierro»). En la cúspide de la popularidad por su triunfante incursión bélica en las Islas Malvinas, logró que el Partido Conservador obtuviera una mayoría de ciento cuarenta y cuatro parlamentarios por encima de cualquier otro partido, la más holgada desde 1935. Así, las reformas son fáciles, cualquiera sea su orientación.

De manera similar, no por la fuerza de los votos sino de las armas, Pinochet en Chile *era* el gobierno, y el poder legislativo *era* la Junta Militar, con lo cual el proceso legislativo era imaginablemente expedito. Casualidades de la vida, Thatcher y Pinochet se juntaban con cierta frecuencia a tomar té, durante la obligada estadía del general en The Clinic of London.

Pero dichas situaciones son excepcionales. Normalmente, las coaliciones de gobierno tienen un apoyo político más restringido y, en muchas ocasiones, poseen minoría en el Parlamento. Un caso extremo es Israel, de régimen parlamentario con representación proporcional (por contraste con el sistema binominal chileno), donde existe la módica suma de doce partidos (con fracciones internas) que se disputan el poder permanentemente, con las más insólitas alianzas y traiciones políticas, dependiendo del proyecto de ley o asunto de que se trate.

El confuso proceso de formulación de políticas

Intentemos entonces, basados en uno de los aportes académicos más relevantes en esta materia, explicar, en lo general, el proceso de

construcción de políticas públicas y, en particular, el caso de la educación chilena. Para lectores de otras latitudes u otros sectores, los fenómenos podrán ser diferentes, pero el esquema de análisis sería el mismo.

Por desgracia, no existe una traducción al español para el término inglés *advocacy* (tampoco lo existe para *policy*, que se confunde con *politics* en una misma palabra). Utilizaremos el término *advocacy coalitions* para describir el marco conceptual elaborado por Sabatier y Jenkins-Smith (1993)[36], que describe el proceso de formulación de políticas públicas como una continua interacción entre *advocacy coalitions*, es decir, coaliciones valóricas que compiten por sus planteamientos de política pública.

Cada una de estas «coaliciones que presionan por sus postulados» sería, según estos autores, un colectivo (a veces informal) de actores pertenecientes a diversas instituciones públicas, privadas, académicas o gremiales, que comparte un conjunto de ideas fundamentales, y que busca que las cosas se hagan como ellos creen que deben hacerse. Estas coaliciones tienen un conjunto de creencias básicas muy «duras», una ideología esencial, e integrantes con muy escasa disposición a modificar sus ideas.

En los siguientes ejemplos no me estaré pronunciando por opciones. Son meramente ilustrativos del concepto de «ideología dura»: es muy improbable que una persona que en su juventud se encadenó a la reja de entrada de una planta nuclear exigiendo su cierre, se convierta en «pronuclear», aun cuando todos los datos y evidencias le indicaran lo contrario. Siempre encontrará la manera de rebatirlos. De igual forma, es altamente dudoso que una persona de ideología neoliberal «dura» vaya a aceptar la creación de una nueva empresa pública, por mucho que un análisis de la circunstancia así lo aconsejara en una coyuntura particular.

Un guerrillero palestino tendrá mucha dificultad para aceptar emocionalmente la paz en el Medio Oriente, por mucho que fuera una paz justa y satisfactoria para todos. Le implicaría transformarse de pronto en un pacífico empleado de banco, y la transición psicológica no es fácil. Lo gratificante de las ideologías es, precisamente, que ordenan y simplifican la vida y permiten transitar por ella sin andar

vacilando en el rumbo a tomar en cada momento.

Veamos un ejemplo que me ocurrió hace poco: como soy adicto a Twitter, el proceso de escritura de este libro fue *on line*. Escribía, se me ocurría alguna idea o leía algo interesante, y la «twitteaba» en ciento cuarenta caracteres. Twitter tiene como logo un pajarito, que gorjea brevemente, y los pájaros amigos que lo escuchan en ese mismo instante le contestan. No hay hasta hoy una herramienta Internet de red social más vertiginosa que esta. Con cierta frecuencia, alguno de mis seis mil trescientos «amigos de Twitter», los *followers*, a muchos de los cuales ni siquiera conozco, me contestaba con comentarios, o mejor aún, con una referencia respecto a un sitio web interesante.

Así llegué a dar con un importante y reciente estudio de la Universidad de Stanford respecto al éxito de la educación cubana, cuyos resultados son superiores a los norteamericanos. El texto, cuyos autores no son comunistas, explica —entre otras cosas— que en el sistema cubano el rigor y disciplina de supervisión ejercida sobre profesores y alumnos es muy fuerte. Se me ocurrió entonces la desgraciada idea de «twittear» en ciento cuarenta caracteres esta frase: «Sería bueno que el nuevo ministro de educación y el presidente del gremio docente vayan a visitar Cuba juntos».

Como resultado de este espontáneo gorjeo, me cayó encima una lluvia ácida de comentarios: «¡Los cubanos falsean los datos!», «¡En Cuba no hay libertad de expresión, para qué quieren educación!». No interesaba un ápice entender si acaso podría haber alguna buena práctica cubana de gestión escolar traspasable a Chile. Yo estaba transgrediendo trincheras ideológicas mayores.

Retomemos entonces algunas de las premisas de los autores arriba referidos, respecto de las *advocacy coalitions*:

1. Salvo en casos de transformaciones revolucionarias y bruscas, comprender el proceso de cambio en las políticas públicas —en democracia— exige manejar perspectivas temporales de una década o más. Esto se debería a que la lenta acumulación de datos y experiencias objetivas suele tomar largo tiempo, hasta influenciar las percepciones y conceptos de los que tienen el poder para cambiar las políticas.

2. Es muy difícil, como arriba mencionamos —aun cuando las

evidencias empíricas y los datos señalen su conveniencia— que estas coaliciones acepten modificar sus valores y creencias fundamentales, aunque en determinadas condiciones aceptarán negociar variables más coyunturales o secundarias a su ideología básica.

Muchos ámbitos de política pública pueden estudiarse desde esta óptica. La discusión a favor o en contra de la energía nuclear, el medio ambiente, la regulación de las telecomunicaciones o el tráfico aéreo. Evidentemente, la educación es uno de los ámbitos donde pesan con mayor fuerza las creencias y valores de diferentes *advocacy coalitions*.

Siguiendo con el modelo de pensamiento de estos autores, para analizar el proceso de construcción de políticas públicas es necesario ubicarse en tres perspectivas: a) las condiciones relativamente estables, difíciles de modificar; b) eventos externos al sistema, que lo pueden modificar más bruscamente; y, c) la competencia y fricción entre estas coaliciones. Analizaremos entonces la educación chilena en esas tres perspectivas.

a) **Condiciones relativamente estables**. Estas suelen perdurar por décadas, por ejemplo, culturas nacionales, atributos básicos del problema, o reglas constitucionales, y constituyen el marco de restricciones de largo plazo de la discusión. En la educación chilena, serían los siguientes:

- El marco constitucional del país, que estableció desde la época del régimen militar un sistema político virtualmente «condenado» a estar pareado en el Parlamento, lo cual exige elevados grados de consenso para realizar virajes significativos en cualquier política pública.

- Una estructura de desigualdad cultural, social y económica como la que hemos descrito, que influye en todas y cada una de las características del sistema educativo.

- La dotación actual de ciento ochenta mil profesores, que solo es susceptible de modificación en cantidad o calidad en una escala de tiempo superior a una década.

- La escasa sensación y percepción de urgencia de las personas más perjudicadas por la mala calidad de la educación respecto a la necesidad de su mejoría. Se requieren esfuerzos de comunicación persistentes para modificar esta percepción y transformar a la mayoría ciudadana en una fuente de presión sobre el sistema político.

- Un elevado consenso en todas las coaliciones políticas, materializado en hechos concretos, en cuanto a la importancia de preservar los equilibrios macroeconómicos y las políticas de protección social de impacto inmediato; es decir, destinar recursos en forma de financiamiento directo a los más pobres a través de bonos o recursos previsionales, cuyo impacto social y político es mucho más inmediato que las reformas educativas. Esta suerte de «chorreo» de dinero —en la medida de lo fiscalmente prudente— hacia los más necesitados despresuriza las reformas más estructurales.

- Como consecuencia de lo anterior, hay finanzas públicas saneadas, una respetable disponibilidad de ahorro público en las arcas fiscales, y un continuado aumento en el ingreso per cápita promedio, lo cual significa que en principio no deberían haber restricciones estructurales de recursos para la reforma educativa.

- Un gran disenso ideológico y valórico, en un amplio espectro de la sociedad, entre la pertinencia de la educación pública *versus* la privada, que previsiblemente provocará la reaparición de conflictos y movilizaciones en torno a este tema por parte de los oponentes al lucro en la educación y, más ampliamente, a la educación administrada por entes privados con fondos públicos. Las movilizaciones gremiales y estudiantiles podrían re-erupcionar en cualquier momento con imprevisibles consecuencias.

- Una tendencia demográfica hacia la disminución de la natalidad y, por ende, de la matrícula escolar, que ha comenzado a caer significativamente en la enseñanza básica y, previsiblemente, pronto lo hará en la enseñanza media, lo cual, en el largo plazo, redundará en una disminución de los requerimientos de infraestructura y significará aulas de menor tamaño.

b) **Eventos externos al sistema educativo** que pueden alterarlo más bruscamente, por ejemplo, una crisis económica o un cambio drástico de poder político. En el caso de la educación chilena, estos

serían:

- El reciente cambio de coalición política en el gobierno, hacia una orientación de centro-derecha, aunque muy limitada en sus márgenes de movimiento por haber logrado una mayoría muy estrecha, tanto parlamentaria como presidencial.

- Fluctuaciones en la situación económica del mundo y del país, que aun cuando se mantengan dentro de una previsible estabilidad macroeconómica, pudieran alterar la realidad o las percepciones de prioridad en cuanto a la inversión de recursos en educación. (Esta sección se escribió antes del terremoto del 27 de febrero de 2010, que encaja a cabalidad con este concepto.)

- Incidentes de movilización social o gremial, ajenos al sistema educativo, que puedan alterar la disposición o percepción del gobierno en cuanto al ritmo de las reformas educativas, canalizando recursos y capital político para responder a otras presiones sociales.

c) **La competencia y fricción entre las diferentes coaliciones**. En este contexto describiremos las *advocacy coalitions* que disputan el territorio de las políticas educativas en Chile. Las llamaremos, en parte jocosamente, pero en parte seriamente, «Zurdistán», «Derechistán», y «Reformistán», dividiendo esta última, a su vez, en dos subsectores, «Reformistán Parsimonioso» y «Reformistán Urgente». Para mayor transparencia, E2020 es la expresión más nítida de esta última.

En todas ellas influyen —en diferentes proporciones y con distintas intensidades— actores políticos, funcionarios de gobierno, parlamentarios, investigadores educativos, estudiantes, profesores y dirigentes gremiales. Como en cualquier ámbito, los límites de estas coaliciones son borrosos, al interior de ellas hay matices, y en sus márgenes existen personas con convicciones no tan férreas, *brokers* o intermediarios de negociación cruciales a la hora de llegar a determinados consensos.

La siguiente descripción de las coaliciones puede considerarse algo caricaturizada, pero es una imagen didáctica que espero ayude a iluminar la dinámica del proceso de construcción de políticas educativas en Chile. Por cierto, no hay mala intención en estas caricaturas. Todos los integrantes de las coaliciones, como he dicho en otro capítulo, son y somos fruto de la propia historia y circunstancias. Aquí no se trata de la guerra de los «buenos» contra los «malos». Por el contrario, mientras mayor sea la velocidad con que logremos derribar las trincheras y barricadas ideológicas entre una y otra coalición, más rápido lograremos rescatar a jóvenes que tienen el futuro comprometido por su analfabetismo funcional.

- «**Zurdistán**» está integrada por aquellos que se resisten y resistirán, hasta avanzada edad, a aceptar las reformas que materializó el régimen militar, en cuanto a la introducción de un sistema de *vouchers* y la municipalización de la educación, y que creen profundamente en la necesidad de eliminar el lucro en la educación, como pivote esencial de la futura reforma educativa. De igual manera, los «zurdistanos» suelen plantear el acceso irrestricto y gratuito a la educación universitaria, lo que ocurre en países con un gasto público sustantivamente mayor.

  En otras palabras, plantean el retorno al sistema educativo de los años sesenta (de mayor calidad y equidad que el actual, pero de bajísima cobertura), que ahora debiera convertirse en un sistema equitativo, gratuito para todos —excepto algunas escuelas completamente privadas—, pero esta vez masivo y de alta cobertura.

  Los «zurdistanos» suelen compartir las reivindicaciones de la directiva del gremio docente en materia de preservación total del Estatuto Docente, la virtual inamovilidad laboral, los aumentos parejos e indiscriminados de remuneraciones y pensiones para los profesores, y la resistencia a los sistemas estandarizados de evaluación, tanto de docentes como de alumnos. El lema, en un extremo, sería «no se le puede echar la culpa a los profesores, la culpa es del lucro en la educación, hay que apoyar y confiar en los profesores, que han sido gravemente maltratados» (el maltrato es real). Las movilizaciones públicas, sean estudiantiles o gremiales, suelen originarse en integrantes de esta coalición.

- «**Derechistán**», en el otro extremo, incluye a los que auténticamente creen que cualquier actividad que sea administrada por el Estado va a funcionar mal, que las

instituciones motivadas por el lucro son más eficientes, que es la competencia en el mercado educativo —basada en indicadores estandarizados— la que conducirá a la mejora de la calidad, y que hay que buscar todas las formas para promover el tránsito más acelerado posible de los alumnos desde la educación administrada por el Estado hacia la educación particular financiada con *vouchers* públicos.

Creen asimismo en la libertad educativa plena, la minimización de los requerimientos curriculares estandarizados y, en consecuencia, en la reducción al mínimo indispensable del tamaño, funciones y atribuciones del Ministerio de Educación. De igual forma, creen que los incentivos monetarios son la única o fundamental manera de motivar a los profesores para que se focalicen en la calidad de la enseñanza. No forma parte de su lenguaje el problema de la segregación social entre escuelas. Tienen gran fe en que la difusión masiva de los resultados del SIMCE con «semáforos» rojos, amarillos y verdes para las diferentes escuelas será una señal suficiente para que el sistema se vaya ajustando según la «mano invisible» del mercado.

En esta coalición, previsiblemente, se encuentran políticos del ala más neoliberal, la gran parte de los empresarios, grupos religiosos, los dueños de establecimientos educativos privados a nivel de enseñanza básica, media y universitaria, y la mayoría de la prensa escrita.

Esta coalición no ha reclamado, y probablemente no reclamará, por la eliminación formal de la educación pública —asunto políticamente inviable—, pero defiende a brazo partido la preservación y ampliación del sistema de *vouchers*, bajo el argumento de que es, en promedio, una educación más efectiva y que logra mejores resultados que la educación pública.

Apreciarían ver la desaparición gradual de la educación administrada por el Estado, cosa que, como hemos visto, está ocurriendo de manera acelerada. Defienden esta postura a pesar de la publicación académica de numerosos estudios que demuestran que, a igual estrato social, los establecimientos públicos y privados obtienen similares promedios en la prueba estandarizada SIMCE[37]. Esta información es rara vez mencionada en la prensa que, como dijimos, es controlada mayoritariamente por ese sector.

- «**Reformistán**», a su vez, como su nombre lo indica, es el grupo de los que creen (creemos) en la necesidad de la coexistencia balanceada entre ambos sistemas educativos, o que si no lo creen, al menos han decidido aceptar la inmutabilidad política y

constitucional de esta coexistencia y que, por ende, buscan reformas y perfeccionamientos al sistema mixto, mejorando tanto la provisión pública como privada de educación, sin alterar estas premisas básicas. Se trataría, en este caso, de lograr un sistema en que tanto la educación con *vouchers* como la educación pública sea de mejor calidad, más equitativo y menos segregado.

Este es por cierto el consenso esencial al que se llegó en la reciente Ley General de Educación que —no podía ser de otra manera dado el pareo parlamentario— revalidó el sistema mixto generado en la época del régimen militar, pero que estableció una vigilancia más estricta sobre el sistema educativo a través la creación de una futura Superintendencia de Educación y una Agencia de la Calidad de la Educación, organismos que presumiblemente vigilarán, e incluso podrían llegar a cerrar, establecimientos escolares que no cumplan con ciertos estándares mínimos.

La mayoría de los investigadores educativos se ubica en esta corriente, así como los funcionarios públicos de la coalición que gobernó el país desde 1990 a 2010. No está claro aún el balance entre «Reformistán» y «Derechistán» de la nueva coalición de gobierno en el poder en materia educativa. «Zurdistanos» claramente no hay, y está por verse el grado de beligerancia que tendrá esta relación.

- El subgrupo «**Reformistán Parsimonioso**» es el que ha predominado hasta la fecha al interior de esta coalición. Está integrado por personas que han opinado que el aumento de la cobertura y la infraestructura (reformas «blandas») era un requisito esencial y previo a la mejora de la calidad (reformas «duras») y que, en realidad, es difícil acelerar el ritmo de las mejoras de calidad, puesto que estas —aparte de su mayor complejidad política— deben venir aparejadas con mejoras sociales y de equidad de toda índole.

  Su postura es que, a pesar de las dificultades y el persistente estancamiento de los indicadores de calidad, han existido, en general, grandes progresos en educación en los últimos veinte años, puesto que estas reformas toman mucho tiempo. Ha sido, por cierto, la visión prevaleciente en la coalición gubernamental saliente.

- El subgrupo «**Reformistán Urgente**», un conglomerado emergente estima (estimamos) que, en general, ha sido un error severo de política pública privilegiar la cantidad respecto a la calidad, que

las reformas «blandas» y «duras» debieran haberse abordado simultáneamente y que, en la reforma social de Chile, la mejoría en la calidad de la educación debe ser la locomotora que arrastre al tren (por tanto con una muy superior asignación de esfuerzo político y financiero), y no, como hasta la fecha, uno más de los vagones, o tal vez el vagón de cola, de las políticas sociales.

La convicción de urgencia estaría dada por considerar inaceptable el hecho de que anualmente egresen del sistema escolar cerca de ciento cincuenta mil jóvenes con severos problemas de comprensión de lectura y de aritmética elemental, con las consecuencias éticas y socioeconómicas correspondientes.

Un ejemplo ilustrativo del disenso ideológico

Un ejemplo puntual, tal vez menor, pero muy ilustrativo de los disensos y la polarización del tema educativo entre estas coaliciones, fue la feroz polémica desatada tras la reciente aprobación, en la Ley General de Educación, de un acápite que permite que personas de otras profesiones puedan hacer clases, con ciertas restricciones más bien laxas, que otorgan, en la práctica, un plazo de cinco años, extensibles a siete, para poder demostrar la obtención de un título de pedagogía mientras trabajan en las escuelas.

La actitud de defensa corporativa del Colegio de Profesores y, en general, de «Zurdistán» fue virulenta, bajo el argumento de que esta era una muestra más de agresión y desprecio por los maestros y su gremio, y de que es imposible hacer clases sin tener, aparte de los conocimientos curriculares, las competencias pedagógicas necesarias.

En el otro extremo, básicamente afín a «Derechistán», figuran aquellos que criticaron con fuerza el corporativismo y mala formación de los profesores, y que era hora de poner «mejores profesionales» en las aulas. La Ley al final se aprobó, sin mayores restricciones al tipo o calidad de profesionales que vayan a hacer clases en el aula, y el gremio considera esto como uno más de los agravios acumulados para las luchas reivindicativas. De la misma manera, hay una feroz resistencia corporativa a la posibilidad de que haya directores de escuelas públicas que no tengan el título de profesor.

De hecho, el gremio y «Zurdistán», en general, ven con cierta indiferencia —o al menos no es un motivo de guerra— el hecho de que

varios miles de profesores ostenten un título de pedagogía emitido por correspondencia, o en escuelas de muy dudosa calidad. Mientras los maestros exhiban su «título de dominio», que refuerce la membresía sindical, el resto carecería de importancia o, al menos, es un tema discretamente omitido. El Colegio de Profesores, que debiera tener una política de vigilancia del desempeño y conducta de sus profesionales, descuida a plenitud esta misión, propia de un colegio profesional, y se concentra exclusivamente en la defensa a ultranza de la reivindicación gremial, salarial y de estabilidad laboral de todos los maestros, incluidos aquellos que han incumplido flagrantemente con sus deberes profesionales. La postura básica es que no hay maestro deficiente y que, si lo hay, es culpa de las autoridades, de la deficiente capacitación que se le provee, o de las difíciles condiciones del aula.

En medio de esta polémica con fuerte carga ideológica, el sentido común se perdió, como en muchas otras ocasiones. Es evidente que un buen profesor es alguien que tiene que conocer las materias que enseña, y que tiene que saber enseñarlas con capacidad didáctica, rigor y pasión. No es fácil explicarle cómo sumar fracciones a niños vulnerables en una escuela básica, aunque alguien tenga un PhD en Matemáticas. De igual manera, es evidente que no basta con un director de escuela con un título de MBA, pero sin liderazgo, que no sepa lo que es un plan pedagógico, y que no tenga la capacidad para sentarse en un aula y retroalimentar al profesor en cuanto a la calidad de su enseñanza y el cumplimiento de la programación escolar.

Aun así, cabe destacar que hay evidencia nítida, en escuelas particulares subvencionadas con *voucher*, y en escuelas puramente privadas, de excelentes directores y maestros sin título de pedagogía, y hay evidencia nítida, en escuelas municipales y particulares subvencionadas, de pésimos maestros y directores que sí tienen un título de pedagogía.

Evidentemente, también hay excelentes maestros con un título de pedagogía, y hay algunos profesionales (no-profesores) que no entienden lo que leen, haciendo clases en escuelas. También hay evidencia de que hay un exceso de maestros en educación básica, y carencia de maestros en disciplinas críticas como física o inglés. Pero toda esta evidencia desaparece en medio de las disputas ideológicas y

las defensas corporativas.

Si en Chile hubiera existido por décadas un excelente sistema de formación de profesores y directores, y procesos rigurosos de selección por competencias en el momento de ingreso a la carrera docente o directiva, la exigencia de títulos podría tener sentido. Pero este ciertamente no ha sido el caso. La postura de «Reformistán Parsimonioso» ha sido proveerle capacitación y asesoría a los docentes y directivos con título, sean estos buenos, regulares o pésimos, hasta ahora con escasos resultados.

La postura de «Reformistán Urgente», con escaso eco por ahora, es la de diseñar, a la brevedad posible, un sistema riguroso de certificación de competencias, al estilo finlandés, tanto de maestros como de directivos escolares, al momento de su ingreso a la carrera docente, que provea de un período razonable para regularizar los títulos profesionales de pedagogía si no los hubiera, y que cualquier costo en que se incurra en materia de esta compleja certificación es menor frente a los beneficios que esta medida podría acarrear.

Por cierto, este es en la práctica un asunto de escasa envergadura, puesto que no hay muchos profesionales calificados dispuestos a trabajar en escuelas, particularmente en las vulnerables, con la estructura salarial actual de los docentes. Lo he expuesto más bien como un ilustrativo microcosmos de las fricciones entre coaliciones. Hay numerosos ejemplos adicionales de conflictos recientes en la educación chilena, como la disputa por la deuda histórica de los profesores, o los pagos de bonos, o la forma de abordar las movilizaciones estudiantiles de «Zurdistán», que permiten distinguir con claridad las diferentes posturas de estas *advocacy coalitions*. En medio de estas disputas, y de escalas de tiempo medidas en décadas, los jóvenes continúan egresando de secundaria sin comprender bien lo que leen.

En realidad, mientras más lo pienso, más me convenzo. Siempre se dice que *reformar la educación* toma mucho tiempo, supuestamente porque son muchos profesores, muchos alumnos y muchas escuelas. No es tan cierto. Lo que ha tomado y está tomando mucho tiempo *es reformar las políticas sobre la educación*, por los complejos procesos de negociación y fricción entre estas coaliciones. No es lo mismo.

Supongamos, por ejemplo, que en Chile, en un esfuerzo importante, pero plenamente factible, se llegara a consenso sobre algo que en realidad no es tan costoso política ni financieramente: introducir en las escuelas más vulnerables una nueva generación de directivos escolares con grandes dotes de liderazgo, de gestión y de conocimiento sobre gestión pedagógica, bien remunerados y dotarlos de más atribuciones sobre su personal y presupuesto, tal como lo señalan todos los textos internacionales de política educativa.

Este punto es crítico, y procuraré ilustrarlo con los avances de la tesis de Magíster de Matías Reeves, uno de los estudiantes fundadores de E2020, que hoy dirige el componente de Movilización Ciudadana. Matías ha estudiado la diferencia que pueden significar las prácticas y características de los directivos en los resultados escolares.

Las escuelas del estudio, de la Región Metropolitana, podrían considerarse en estado de catástrofe social. De cada cien alumnos, noventa y cuatro viven en condiciones de vulnerabilidad social (posible desnutrición, analfabetismo de los padres, carencia de vivienda digna, entre otros). Obtienen, en promedio, un puntaje SIMCE de doscientos veintidós en matemática (4º básico 2008), moviéndose entre ciento noventa y doscientos cincuenta y cinco, solamente. Es decir, oscilan entre dificultades de comprensión y analfabetismo funcional. Con todo, los chicos con doscientos cincuenta y cinco puntos tienen alguna esperanza, están en el promedio nacional. Los de ciento noventa puntos, los peores resultados de Chile, tienen el futuro virtualmente destruido.

Para diferenciar las escuelas comparativamente mejores de las peores, Matías escogió una combinación de cuatro variables (Puntaje SIMCE de lenguaje y matemática, tasa de variación del SIMCE, tasa de variación de matrícula e índice de satisfacción de los apoderados en relación con el establecimiento). Mediante este indicador seleccionó, visitó y encuestó profesores de las cinco escuelas con mejores y las cinco con peores resultados, y preguntó a algunos de sus docentes en relación con las prácticas directivas. En la siguiente tabla se muestran aquellas que marcan la diferencia en el liderazgo del director y el clima escolar de las mejores y peores escuelas del grupo analizado.

Influencia del liderazgo directivo en el clima

y resultados de la escuela

5= Muy de acuerdo; 1= Muy en desacuerdo	Mejores escuelas	Peores escuelas
LIDERAZGO DEL DIRECTOR PERCIBIDO POR PROFESORES		
El(La) director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna	4,1	2,2
El (La) director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores	4,4	2,7
El(La) director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	3,9	2,2
El(La) director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa	4,0	2,3
El(La) director(a) se preocupa porque los profesores sientan satisfacción por su trabajo	4,1	2,5
El(La) director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados	4,0	2,5
CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO POR PROFESORES		
Los profesores se sienten comprometidos con la escuela	4,1	2,5
Los profesores sienten satisfacción por el trabajo que desempeñan	4,1	2,4
En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los alumnos	4,1	2,2
En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los profesores	4,5	2,7

Los resultados, a pesar de provenir de una muestra pequeña, comprueban lo que hemos visto en terreno, una y otra vez. Las mismas escuelas municipales, sin importar el tamaño, con los mismos niveles de vulnerabilidad, el mismo gasto por alumno y, en general, los mismos profesores, las mismas restricciones normativas y grandes disparidades en los resultados. Un directivo que estimula a sus profesores, a la comunidad y genera expectativas de alto rendimiento

puede hacer una gran diferencia. Para E2020, lograr formar e insertar tres mil directivos de gran liderazgo en las escuelas vulnerables de Chile no es la única solución, pero ciertamente es el «campamento base en la ruta al Everest», siendo la cima la mejora en la carrera docente.

Esto tomaría cerca de cinco años, lo cual en las geológicas escalas de tiempo de la educación es casi un suspiro. Los resultados comenzarían a verse pronto, como lo señala toda la evidencia disponible, incluso manteniendo los mismos profesores. Esto no significa que sea nuestra única propuesta, detallaremos todas en el próximo capítulo. Es solo un ejemplo de cómo se podrían acelerar las reformas y mejorar los resultados si existiera el consenso político suficiente.

Es en este contexto de parámetros estables y difícilmente modificables, de fenómenos eventuales exógenos al sistema educativo y de la composición, actitud y calidad de las interacciones entre estas cuatro coaliciones desde donde deberá fluir el proceso de reforma educativa en Chile.

9

LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN 2020

> Me da la impresión de que este tipo de propuestas «simplonas» nos habla realmente de la crisis por la que atraviesa la educación en Chile. Debe ser tan profunda la crisis que hasta este tipo de charlatanes autoproclamados «vendedores de ilusiones» tienen cabida.
>
> POSTEO EN LA PRENSA, 27 DE ABRIL 2009, A RAÍZ DE LA PUBLICACIÓN DE ESTAS PROPUESTAS

La cita con que comenzamos esta sección da una idea de la profunda desconfianza y desmoralización de la sociedad chilena respecto de la educación. Para explicar las propuestas de E2020, el plagio o autoplagio es inevitable. Insertaré por tanto a continuación la introducción del documento clave, el «Libro Verde» de la educación, que ha sido nuestra guía conceptual permanente. El 23 de abril de 2009 el directorio de la Fundación Educación 2020 asistió al Palacio Presidencial de La Moneda a entregarle a la presidenta Bachelet el siguiente documento denominado:

SE ACABÓ EL RECREO…
EDUCACIÓN, EL PRIMER PROYECTO PAÍS
AL INICIO DEL TERCER CENTENARIO

Nuestra Hoja de Ruta
2009-2020

Este documento propone una revolución en la calidad y equidad de la

educación en Chile. Se trata del primer proyecto país que todos los chilenos, independientemente de nuestras inclinaciones políticas, actividad y condición socioeconómica, debemos llevar adelante al comenzar el tercer centenario de nuestra Nación.

Proponemos que la década 2010-2020 sea la década de la educación. Para lograrlo es indispensable y urgente iniciar el camino de inmediato, concretando en 2009-2010 una «agenda corta», que constituye la ruta crítica, referida a asuntos que no pueden esperar ni un día más. Cada mes que se retrasen en su inicio, significa un mes más de atraso en el desarrollo educativo de varias generaciones de niños y jóvenes.

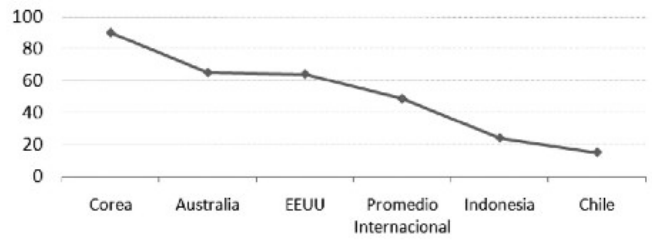
No estamos partiendo de cero. De hecho, a excepción de Cuba, Chile tiene —comparado con nuestros hermanos latinoamericanos— uno de los mejores rendimientos en las pruebas internacionales de educación[38]. De igual manera, en las últimas décadas, se han logrado aumentos significativos en la cobertura a todo nivel. En promedio, las remuneraciones de los docentes, comparadas con las que tenían hace quince años, se han duplicado y, de hecho, en relación con nuestro PIB per cápita, no son significativamente diferentes de las de países avanzados, aunque son significativamente más bajas que las de otras profesiones.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y avances[39], la reforma educativa no ha dado los frutos esperados en calidad ni equidad. Uno de los problemas esenciales estriba en que la inequidad de Chile es enorme, muchísimo mayor que la de países avanzados, en materia geográfica, de género, ingresos, distribución salarial entre distintas profesiones, años de escolaridad, y también en rendimiento educativo de nuestros escolares. Asimismo, el nivel de Chile en las pruebas internacionales de educación como TIMSS o PISA está muy por debajo de los resultados de países avanzados y también la inequidad interna en los resultados.

Una diferencia de ciento treinta y seis puntos en TIMSS o PISA, o una diferencia en un SIMCE de trece puntos[40], dice poco a muchos ciudadanos. Sin sacralizar las pruebas estandarizadas de medición, siempre perfectibles, estas diferencias señalan la distancia que nos separa de un país educativamente más equitativo, que pueda competir

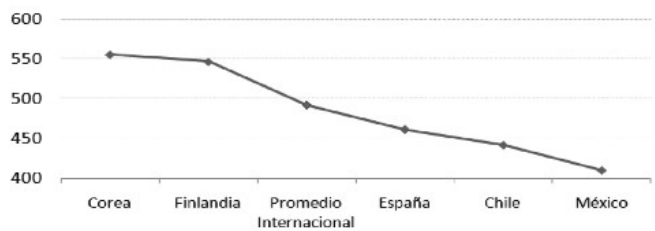
y crecer en un mundo globalizado y desarrollar mejor sus valores ciudadanos, de solidaridad, confianza, democracia, rigor y respeto por los derechos de los demás.

Porcentaje de estudiantes sobre 475 puntos
en TIMSS Matemáticas 2003
Nivel Intermedio



Fuente:Test TIMSS 2003

Puntaje en PISA 2006 - Lectura



Fuente:Test PISA 2006

Para ver con realismo y crudeza el abismo que nos separa de los países avanzados, es indispensable conocer algunos datos que resultan elocuentes.

El mejor 6 por ciento de los alumnos chilenos no supera el promedio general internacional[41], y dos de cada cinco escolares terminan 4o básico sin comprender lo que leen[42]. No estamos mejorando en equidad, sino empeorando: entre 1999 y 2006, la diferencia entre el 20 por ciento de peor y mejor resultado del SIMCE se incrementó trece

puntos en Lenguaje y dieciséis en Matemáticas. Esto, sin duda, aumentó la inequidad educativa[43].

En lo que se refiere a la formación de profesores, hay problemas en distintos niveles: el 40 por ciento de los alumnos que ingresa a estudiar pedagogía no puede extraer conclusiones de un texto simple[44]. Cuando se transforman en profesores, siguen sin poder hacerlo.

¿Puede un país con esta realidad educativa enfrentar con optimismo, esperanza y orgullo su tercer centenario? El sentido común dice que no. Todos los informes internacionales sobre Chile han venido reafirmando esto por décadas.

¿Cómo hemos llegado a esta situación, en un país que ha mostrado avances notables en muchos aspectos? Hay quienes opinan que se debe al modelo económico. Hay quienes culpan a los profesores. Unos culpan al mercado, otros al Estado. La verdad es que se trata de un tema altamente susceptible a las diferencias ideológicas y que requiere de soluciones ambiciosas que se postergan sistemáticamente, porque en educación los resultados se materializan en el largo plazo, mientras sus costos políticos y financieros son siempre de corto plazo.

En medio de las disputas ideológicas, hay medidas evidentes, indispensables en cualquier escenario, que han sido propuestas, una y otra vez, por expertos nacionales e internacionales, que se aplican en otros países y que pueden tener resultados ciertos en cualquier escenario.

Estamos conscientes de que la enorme inequidad en Chile hace muy improbable que un niño de una población marginal pueda aspirar a las mismas oportunidades educativas y laborales que un niño de barrio acomodado. Estamos también conscientes de que hay discusiones no resueltas en relación con el carácter público o privado de la educación, la institucionalidad educativa, o la selección de alumnos en escuelas y universidades. Nuestra impresión es que la probabilidad de que ellas se resuelvan en los próximos años es baja.

Nada de esto justifica que no hagamos —todos juntos— lo posible y lo imposible por otorgar una mayor igualdad de oportunidades a nuestros niños y jóvenes, modificando las condiciones actuales que se dan al interior de la escuela, para ofrecer a cada uno la mejor

educación posible, sin importar origen y condición social. La evidencia es clara: una muy buena escuela es capaz de corregir, en buena medida, las desigualdades de origen que traen sus estudiantes[45].

La propuesta que hacemos es factible, siempre y cuando las distintas fuerzas políticas del país, así como el gremio docente y la sociedad toda, acepten un pacto de largo plazo, de aquí al 2020, para concretar estas medidas, independientemente de proseguir la discusión respecto a temas como los arriba mencionados.

Estas propuestas no son nuevas, como dijimos. De hecho, como resultado del impetuoso movimiento estudiantil de 2006, expresión clara de desencanto ciudadano por esta situación, se formó una Comisión Asesora Presidencial, que logró importantes acuerdos y recomendaciones sobre muchos aspectos que aún no se materializan. No es entonces de extrañar que varias de las medidas aquí formuladas se asemejen a aquellas que son fruto del trabajo de dicha Comisión.

La novedad mayor estriba en dos aspectos: primero, el carácter sistémico y simultáneo del paquete de propuestas que debe concordarse como pacto nacional de largo plazo y, segundo, el apoyo ciudadano que está suscitando esta revolución en la calidad y equidad de la educación chilena.

Resulta indispensable que estas propuestas se adopten de manera integral. La calidad de la educación no se resolverá aumentando los recursos, pero manteniendo la formación pedagógica y la carrera docente en el estado actual.

Reformular la carrera docente sin aumentar los incentivos y la rigurosidad de las evaluaciones será también un ejercicio ritual. Mientras la carrera docente no sea verdaderamente prestigiosa, bien remunerada y de mayor calidad formativa, habrá escasos alumnos de excelencia, egresados de enseñanza media, dispuestos a ingresar a esta carrera y, si lo hacen, terminarán retirándose en plazos breves, debido a sus condiciones salariales, la dura realidad de las escuelas vulnerables y el deficiente liderazgo y carencia de atribuciones de sus directivos. Aumentar la subvención diferenciada sin buenos directores no resuelve nada. En suma, si se intenta legislar o presupuestar estos temas por separado, siempre habrá suficientes objeciones para frenarlos. Cabe destacar, además, que los planteamientos que estamos

haciendo abarcan la crítica educación Preescolar, la Básica y la Media.

Las propuestas, como señalan nuestros planteamientos iniciales, están agrupadas en torno a cuatro pilares fundamentales: a) Profesores de excelencia b) Directores de nivel internacional c) Condiciones adecuadas para las aulas vulnerables d) Apoderados informados y participativos. Estos cuatro pilares solo pueden sustentarse en un sólido financiamiento público que resulta imprescindible para la materialización del conjunto de las propuestas.

A fin de indicar la dimensión del esfuerzo requerido, este documento expande y detalla de manera somera, pero no por ello menos concreta, cada una las propuestas, incluyendo órdenes de magnitud y secuencia de los recursos que se requieren.

Inevitablemente, las reformas planteadas representan un incremento significativo de financiamiento público, una inversión crucial que, por cierto, no podrá provenir de la dotación normal de recursos fiscales. Los problemas centrales de educación no se resolverán realizando solo las reformas indispensables a la eficiencia del sistema educativo. Es simplemente imposible resolverlos con cincuenta y cinco mil pesos mensuales por niño vulnerable.

Estas reformas requieren que Chile se meta la mano al bolsillo para proveer una verdadera igualdad de oportunidades a los niños chilenos, y alcanzar el anhelado desarrollo del país.

Conscientes de la grave crisis financiera internacional, de inevitables e inciertas repercusiones a nivel nacional, proyectamos que el grueso del gasto adicional necesario comience a materializarse a partir del 4º o 5º año desde el inicio del proceso, que ojalá fuera hoy mismo.

La segunda novedad de estas propuestas es el apoyo ciudadano que despertaron. Más de treinta y tres mil personas han expresado hasta ahora su apoyo formal a los planteamientos de E2020, inscribiéndose —con su nombre y RUT— en nuestro sitio www.educacion2020.cl. (Esta cifra aumentó a sesenta y ocho mil al momento de cerrarse este texto un año más tarde.) Aproximadamente cinco mil de los adherentes son profesores y educadores de párvulos (hoy diez mil). En paralelo, otras sesenta mil personas se han sumado a través de distintos sitios web sociales como Facebook. Muchos son líderes de opinión, académicos y representantes de todos los colores políticos que

están apoyando.

Las autoridades políticas, a través de la iniciativa ejecutiva y la negociación legislativa, son los encargados de materializar estas propuestas y establecer con precisión los recursos financieros necesarios. El pacto político nacional de largo plazo que proponemos otorgará el respaldo necesario a estas acciones.

Hacemos un llamado a leer las propuestas de E2020 de manera constructiva. Si bien estamos plenamente convencidos de su validez, no pretendemos ser los poseedores de la verdad, y estamos abiertos a su discusión y perfeccionamiento. Confiamos en que este llamado sirva para deponer nuestros prejuicios y desconfianzas, y avanzar desde la discusión a la acción inmediata.

Exigimos de parte de las autoridades políticas del país —presentes y futuras— la atención, estudio y respuesta a nuestros planteamientos y las convocamos a firmar un pacto nacional para impulsar reformas concretas en el período 2009-2020. De igual manera, exigimos del Poder Ejecutivo una respuesta a los planteamientos de nuestra Agenda Corta de propuestas específicas y urgentes para 2009-2010.

El futuro de los niños chilenos y, por ende, del país, depende de la capacidad de todos para generar consensos de largo plazo y tomar decisiones inmediatas para avanzar en esa dirección.

Profesores de excelencia

El principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Incluso en un buen sistema educacional, los alumnos que no avanzan con rapidez durante sus primeros años de escolaridad, porque no han tenido profesores de suficiente calidad, tienen escasas posibilidades de recuperar los años perdidos.[46]

Este es un desafío que no podemos seguir postergando. Lo anterior no significa, de ninguna manera, asignar a los actuales docentes las «culpas» por nuestros resultados educativos. La «culpa» por estos resultados es de Chile entero, y de la carencia de políticas ambiciosas en esta materia. De lo que se trata es de aspirar a la mejoría significativa de lo que tenemos.

Para avanzar hacia un cuerpo docente de mejor formación,

motivación y calidad es necesario abarcar el tema desde múltiples aristas: crear una carrera docente atractiva, convertir la pedagogía en una profesión que atraiga alumnos de excelencia, mejorar la formación en las escuelas de Pedagogía y establecer un examen de habilitación obligatorio para ingresar a la carrera docente, al menos hasta que todas las instituciones pedagógicas del país tengan calidad homogénea y estándares curriculares mínimos.

Directores de nivel internacional

Dos escuelas con la misma infraestructura, los mismos recursos humanos y los mismos alumnos pueden tener resultados muy distintos. Hay casos concretos en que el mero cambio del director en una escuela municipal ha generado, con los mismos profesores, resultados impactantes y de corto plazo.

Actualmente, los directores no tienen facultades reales para dirigir, y la mayoría no ha sido formada en aspectos básicos de manejo y liderazgo en organizaciones, tanto de gestión administrativa como pedagógica. Esto debe cambiar de forma inmediata. Para ello se requiere una flexibilización razonable del Estatuto Docente que permita liderar y gestionar las escuelas, un mejoramiento salarial significativo, vinculado a desempeño, y compatible con mejoras salariales de los profesores (carrera docente) y un programa de emergencia de formación y soporte a directivos.

En la actualidad existe una situación escandalosa referida a ciertos directores vitalicios que, sin importar si cumplen o no con sus obligaciones, ni cómo las cumplan, no pueden ser despedidos. En consecuencia, se hace necesario un concurso inmediato para directores vitalicios remanentes, adjudicando a los municipios los recursos adecuados para financiar el retiro de quienes no continuarán en sus cargos. Así también, se requiere un programa de retiro gradual, voluntario y adecuadamente compensado para aquellos directores no-vitalicios que no deseen seguir desempeñándose como tales.

Cabe destacar que el costo de estas propuestas es ínfimo frente a los desafíos de mejora docente y, por tanto, constituye un paso esencial de nuestro plan.

Condiciones adecuadas para las aulas vulnerables

En Chile, los profesores deben dedicar 75 por ciento de su jornada laboral a la enseñanza en la sala de clases, dedicando solo el 25 por ciento restante a preparar sus clases, corregir pruebas, atender a alumnos y apoderados. La cantidad de horas de trabajo en aula es superior al promedio de los países OECD en el nivel primario, brecha que aumenta en el nivel secundario[47].

La mejora de la oferta educativa no depende solo del esfuerzo personal de los profesores sino también de un sistema que les entregue las herramientas y el apoyo necesarios para lograrlo. Resulta indispensable asegurar que tengan tiempo suficiente para preparar los contenidos de lo que van a enseñar a sus estudiantes y evitar que lleguen a un nivel de desgaste tal que, simplemente, no puedan entregar lo que saben. Proponemos revisar con rigurosidad la actual relación de horas lectivas/no lectivas establecida estatutariamente, a fin de avanzar gradualmente, en un plazo prudente, a una relación cercana al promedio de los países desarrollados, otorgando especial prioridad a las escuelas vulnerables.

El esfuerzo especial que debe llevarse a cabo en este ámbito conlleva también la presencia de supervisores de aula, incluyendo el aula preescolar, sicopedagogos y materiales pedagógicos adecuados. Junto a lo anterior, es preciso evaluar, en casos especiales, la necesidad de una reducción en la cantidad de alumnos por sala. Actualmente, el máximo de alumnos por sala de clases es de cuarenta y cinco, y el promedio es cercano a treinta. Si bien no se puede plantear una reducción generalizada, hay que evaluar qué ocurre en aquellas aulas con una mayoría de alumnos vulnerables, a quienes es más difícil enseñarles y que, por tanto, necesitan mayor atención.

Si bien esta es una de las medidas más costosas que estamos proponiendo, que solo funcionaría en el contexto de un cambio sistémico, es, al mismo tiempo, una propuesta vital para corregir la inequidad educativa.

Apoderados informados y participativos

El rendimiento de los niños también depende de familias y apoderados involucrados en su formación, que enseñen a sus hijos disciplina para aprender y que tengan interés por sus avances escolares. Padres comprometidos en el proceso educativo fiscalizarán al colegio y se interesarán en los resultados que el establecimiento obtenga en las pruebas estandarizadas.

Para lograr una mejora en la oferta educativa de la escuela, se necesitan apoderados participativos, lo que no resulta fácil de conseguir en muchas zonas vulnerables. Un apoderado será efectivamente un fiscalizador si se le proporciona apoyo, motivación, capacitación e información amplia y transparente a nivel local, regional y nacional. Este contacto cercano solo pueden lograrlo profesores y directores motivados y con tiempo para esta tarea. Al mismo tiempo, los padres y apoderados deben tener acceso expedito a estadísticas nacionales claras sobre el rendimiento de sus hijos. De ahí un nuevo encadenamiento sistémico de esta propuesta.

Recursos financieros requeridos

Gastamos un tercio de lo que gastan los países de la OECD en educación primaria, y un cuarto en educación secundaria[48]. Las propuestas de E2020 necesitan un contundente aumento de recursos. Si el compromiso de Chile es real, y la década 2010-2020 será efectivamente la década de la educación, es fundamental hacer el sacrificio de una inversión relevante.

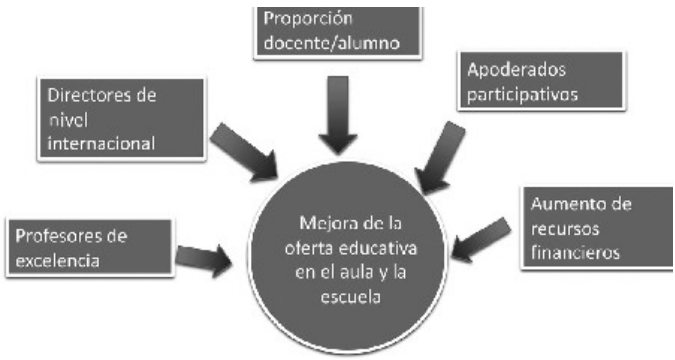
Hacer un análisis de costos de la mejora de la educación en Chile es algo que lleva tiempo y, por lo tanto, aventurar cifras precisas escapa hoy de nuestras manos. Sin embargo, en este documento se proporciona una primera aproximación de la envergadura de la inversión requerida.

Enfoque gradual y sistémico

Cada uno de los pilares por sí solo no sostendrá ni conseguirá una mejora efectiva de la oferta educativa en la escuela y el aula.

Postulamos que las distintas propuestas implementadas en conjunto romperán el círculo vicioso e impactarán favorablemente la enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes escolares.

Un enfoque sistémico
de la reforma educativa



Adicionalmente, el enfoque es obligadamente gradual. En este tema no existen atajos ni milagros. No se forman profesores de un día para otro, no se forman directores de un día para otro, no se mejoran escuelas de pedagogía de un día para otro, no se pueden incrementar los recursos en forma brusca pues el sistema escolar sería incapaz de absorberlos. No es por casualidad que este movimiento ciudadano se denomina E2020… nuestra meta no está a la vuelta de la esquina, la visualizamos para el 2020.

Hasta aquí la introducción de la «Hoja de Ruta», la cual continúa con un detenido desmenuzamiento de propuestas y presupuestos, incluyendo una Agenda Inmediata 2009 - 2010, de bajo costo, la cual consideramos el punto de partida de las reformas, pero que abriría las compuertas a reformas mayores.

10

LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN 2020

> Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
>
> ANTONIO MACHADO

El propósito original de E2020, que posteriormente se ha ido ampliando por razones que explicaremos, es proponer reformas educacionales en el espacio preescolar, de enseñanza básica y media, y de carreras pedagógicas, así como hacer todo lo necesario con urgencia para lograr la materialización de estas. Las políticas educativas no se modifican desde la escuela, se modifican, como en cualquier país, desde el gobierno y el Parlamento, a través de leyes, programas y presupuestos.

No somos un *think tank*, puesto que los *think tanks* suelen tener una mayor densidad de investigadores, ser prolijos y bien portados. Somos un movimiento ciudadano que tiene entre sus múltiples herramientas un mini *think tank*, aunque no para diseñar innovadoras políticas educativas, sino para recopilar los numerosos diagnósticos y propuestas disponibles en decenas de centros, grupos de estudio y en el propio gobierno; ordenarlas, consultarlas con nuestros adherentes, darles un «empaquetado sistémico» y luego empujar, empujar, empujar.

Todas las propuestas, eso sí, se enmarcan en un cuadro conceptual global, que hemos llamado en el capítulo 8 «Reformistán Urgente». Nunca vamos a aceptar medidas ni propuestas que perjudiquen la educación pública ni la privada, y vamos a proponer todo lo necesario para que ambas sean de calidad, equitativas, no segregadas, por medio de mejores profesores, mejores directivos y más recursos para las aulas

vulnerables.

Algunos de los integrantes de E2020 tienen mayores preferencias por la educación privada, otros por la pública, pero a todos nos asiste la convicción de que, en el devenir de la historia de Chile, y con los condicionantes políticos y legislativos existentes, no hay escapatoria —razonablemente libre de conflictos y que tenga cierta viabilidad política— que transitar por la senda que atraviesa la grieta ideológica que separa a «Derechistán» de «Zurdistán». A veces, nos tirarán piedras de un lado; a veces, de otro, pero eso es irrelevante en el largo plazo.

E2020 no comenzó de manera premeditada y, como suele ocurrir con muchos emprendimientos, nos lanzamos a la vida sin tener mucha idea de lo que estábamos haciendo. No había un plan maestro y el camino ha estado más bien en tinieblas. Desde afuera tal vez nos ven potentes y organizados, pero muchas veces hemos dado lo que en Chile se llama «palos de ciego», y tenemos muchos menos recursos humanos, financieros y organizacionales de lo que se cree.

Los dolores de cabeza

Por ello, hace algunos meses, invitamos a mi buen amigo Claudio Fuentes, reputado cientista político que había estudiado el tema, a que nos diera una charla sobre movimientos ciudadanos en el mundo y sus reflexiones sobre E2020, visto desde fuera, puesto que él no había convivido con nuestra experiencia cotidiana. Nos iluminó y aclaró los conceptos, pero nos dejó bastante preocupados.

Claudio nos entregó una tipología muy útil, que aquí presento, adaptada y simplificada en el siguiente cuadro.

Tipología de instituciones sin fines de lucro

Institución	Objetivo	Acciones
Voluntariado tradicional	- Mejorar condiciones materiales de la gente	- Caridad - Trabajos voluntarios
Think tank o *Advocacy institute*	- Incidir en la formulación e implementación de políticas públicas	- Producción de conocimiento - Difusión, convocar actores
Activistas	- Levantar conciencia social - Modificar políticas de Estado	- Campañas públicas

Si bien, como en todo orden de cosas, las fronteras entre estos modelos institucionales no son nítidas, ejemplificaremos: *instituciones de voluntariado* son Un Techo para Chile o Enseña Chile; en Estados Unidos, Teach for América. *Think tanks* neoliberales son el Instituto Libertad y Desarrollo, en Chile, o el Cato Institute, en Estados Unidos *Advocacy institutes* son Human Rights Watch y Transparencia Internacional. *Activistas* son Green Peace a nivel internacional y en Chile el movimiento que se opone a las represas hidroeléctricas en la Patagonia. Los activistas son ruidosos y más agresivos, los otros son cuidadosamente no-confrontacionales, al menos a nivel público.

Entendimos entonces con mayor claridad que E2020 era una mezcla de *activista* con *advocacy institute*, lo cual es una fuente de problemas en sí mismo.

Las argumentaciones de Claudio —que nos deprimieron— fueron varias, y algunas todavía no las hemos superado. A veces, me despierto odiándolo, porque tenía toda la razón. Las enumeraré:

1. Los *think tanks*, como dijimos, son bien portaditos, bien peinados, con aire académico, dicen las cosas con elegancia, e influyen por la vía de las ideas, los testimonios parlamentarios y el *lobby*. Los activistas, bueno, son activistas, es decir, despeinados, panfletarios, se amarran a los buques balleneros, hacen publicidad insolente. Es complicado levantarse un día con corbata para ir a tomar té con una ministra y al día siguiente andar haciendo demostraciones en las calles o difundir agresivos videos señalando la grave situación de la educación.

2. Hay una diferencia sutil entre un *think tank* neutral (que supuestamente no es partidista) y un *advocacy institute* con una agenda claramente orientada, como podría ser en Chile el Instituto Libertad y Desarrollo o la Fundación Chile XXI. Las

advocacy institutes más exitosas del mundo, por ejemplo, Human Rights Watch, Amnistía Internacional o Transparencia Internacional —con filiales en muchos países— son altamente profesionalizados, no tienen voluntarios recorriendo calles, y suelen utilizar el discreto *lobby* o una difusión académica y circunspecta.

3. Es estructuralmente difícil ser *think tank* o *advocacy institute* y ser, a la vez, un movimiento activista. Por un lado, se trata de criticar con fuerza las políticas actuales, y entregar duros diagnósticos para movilizar a la ciudadanía, y por otro, convencer al gobierno para que cambie las cosas, sin que se enoje por las duras críticas que les hemos hecho. Esto ya nos ha ocurrido. Si somos demasiado bien portados caemos en la irrelevancia ciudadana, si somos demasiado mal portados, los poderes del Estado nos cierran la puerta en las narices y no logramos cambios en la política pública. Comienzo a entender la lógica de algunos movimientos armados, que suelen tener una «sucursal» que es una suerte de «partido político pacífico» como en Irlanda del Norte. El Ejército Republicano Irlandés (IRA) y el Sinn Féin. El duro y el blando, pero ambos piensan lo mismo. No lo digo por lo de las armas, pero el paralelo es interesante.

4. Chile es un país extremadamente difícil para montar un activismo estable. Según las estadísticas de desconfianza, participación ciudadana, etc., vendría siendo harto más fácil hacerlo en Estados Unidos, Ecuador o Bolivia que aquí. En nuestro país es más simple montar un voluntariado tradicional en torno a asuntos concretos, como Un Techo para Chile, que en torno a posiciones de política pública, respecto a las cuales hay desconfianzas intrínsecas y son más complejas de explicar. Construir un techo, o donar plata a la Teletón, tiene un sentido más concreto, inmediato y de corto plazo. (Ante este diagnóstico de Claudio, nos miramos entre nosotros con cara de gato asustado.)

5. Si tienes éxito como activista, hay demandas crecientes sobre tu movimiento, de apoyo conceptual, participación, organización en regiones, y la carencia de recursos para atenderlos se convierte en cuello de botella. (Al llegar Claudio a ese punto nos miramos entre todos, y palidecimos, pues era exactamente lo que nos ocurría y todavía nos ocurre.)

6. Cuando preguntamos a Claudio respecto a cuánto tiempo había tomado a otros grupos similares en el mundo, en cualquier tema,

consolidarse, institucionalizarse, y adquirir una cierta autosuficiencia económica estable, sus respuestas fluctuaron entre cuatro y doce años. (Nuestras miradas de desazón se convirtieron en agonía.)

7. Rápidamente surge la contradicción entre solicitar o aceptar recursos del gobierno —y perder o aparecer perdiendo independencia— o bien vivir en la pobreza, presentando proyecto tras proyecto a donantes privados y fundaciones. (Nueva mirada de desazón, hasta hoy hemos optado por la fiera y pobretona independencia, pero no puedo jurar que resistiremos la tentación indefinidamente.)

8. Ha ocurrido en otras latitudes que los grupos de activismo ciudadano han terminado siendo cooptados con seductoras ofertas de cargos en el gobierno. Si bien en principio esto puede sonar como una oferta para hacer bien las cosas desde dentro, el movimiento mismo puede desmoronarse y así sus propuestas pueden llegar a no materializarse.

9. Es difícil mantener la adhesión de muchos (en nuestro caso sesenta y ocho mil, que deben haber aumentado al momento de esta edición) cuando lo que se promueven son políticas públicas. Mucha gente pregunta qué puede hacer, cómo manifestar su adhesión de manera concreta, y no es factible pedir a sesenta y ocho mil personas, salvo a través de encuestas, que trabajen en la formulación de políticas y en el correspondiente *lobby* parlamentario. La adhesión es más bien por un afecto general por la idea, y una afinidad muy gruesa con los planteamientos, pero es necesario mantenerla alimentada, y no es fácil. Esto es aún más complicado cuando estamos hablando de un tema técnicamente complejo, como es la política educativa, respecto de la cual existen, literalmente, miles de publicaciones con diagnósticos, correlaciones estadísticas, propuestas, muchas de ellas sutilmente cargadas de preconcepciones. Es más fácil movilizar adherentes cuando se están violando los derechos humanos de un prisionero, que para modificar el inciso 24.2 del Estatuto Docente, aun cuando esa modificación pudiera ser una clave estratégica.

10. Finalmente, Claudio nos planteó la necesidad, ampliamente discutida antes, y todavía entre nosotros, de «desWaissbluthizar» el movimiento, es decir, hacerlo menos dependiente en su vocería, medios de prensa, y *lobby* político, de su rostro actual. La discusión sobre el tema en el directorio se ha zanjado con un «por ahora no, más adelante veremos», y entonces, veremos, pero ojalá

pronto.

A la problemática arriba señalada, se suman otras «contradicciones duras». Como lo dijimos en el capítulo 4, en toda América Latina, mientras menos educación tienen las personas, menor es su *percepción* sobre la mala calidad de la misma. Por ende, es difícil concitar apoyo masivo a un movimiento ciudadano que quiere mejorar la calidad y equidad de la educación, cuando muchos de los principales damnificados no lo perciben así.

La otra contradicción se refiere al grado de centralización / descentralización del movimiento ciudadano. Tenemos grupos —autogenerados— en diversas regiones del país, y también en diversos sectores, como los propios profesores, universitarios, profesionales, etc. En un extremo, hay movimientos ciudadanos en el mundo que son completamente verticales, en que la cabeza del movimiento selecciona a los líderes de cada subgrupo, establece normas de funcionamiento, es decir, en que los grupos ciudadanos son filiales. Una suerte de ejército organizado.

En el otro extremo, están los movimientos completamente descentralizados, de «grupos guerrilleros» autogenerados, que en el fondo deciden todos sus asuntos. Esta forma, por supuesto, más ciudadana y más espontánea, genera mayor innovación. A la vez, por supuesto, con esta modalidad se corre el riesgo de engendrar entropía, desorden, pérdida de unidad conceptual o aparición de líderes locales o grupales conflictivos, cosa que ya nos ha ocurrido, felizmente en pocos casos. También nos ha sucedido que hay grupos regionales, como en la ciudad de Concepción que, sin consultar demasiado a la sede central, han organizado seminarios, programas radiales y otras excelentes actividades que no se nos habían ocurrido.

Como puede verse, E2020 es otro «embutido de ángel y bestia», que no se enmarca con nitidez dentro de los cánones de otras entidades afines en el mundo, y que no tiene una tarea fácil por delante. Es en parte *think tank*, en parte *advocacy group*, en parte activistas, en parte voluntarios, y con pocos recursos, por lo menos por ahora. No todo lo que brilla es oro. A continuación veremos cómo hemos escogido abordar nuestra incursión en un territorio donde no hay mapas para guiarse, aunque hasta el momento lo hemos hecho con razonable

éxito.

Las estrategias y formas de actuación de Educación 2020

La más dura de nuestras contradicciones se refiere a ser un «denunciador vociferante» *versus* un «amigable proponente», con respecto a los gobernantes, parlamentarios y el gremio de los profesores. Varios nos han dicho que son dos roles totalmente incompatibles. Ambos legítimos y necesarios, pero excluyentes. Nuestra opción por ahora ha sido un enfoque no-tradicional, el del «ancho camino del medio».

Recuerdo a un maestro mexicano que tuve, Edmundo Flores, al que nos referiremos en el Anexo. Era mi jefe, yo con treinta años de edad, él sesenta. Cierto día yo estaba ahogado en problemas varios, y francamente furioso. Fui a lamentarme y descargarme con el jefe, y enumeré enrabiado el problema uno, el dos, el tres, etc. Me miró un largo rato en silencio, se podía oír cómo las moscas volaban. Luego, me dijo: «Mire Mario. Un signo de la madurez es aprender a vivir con contradicciones». Lo miré otro largo rato. Le dije «gracias», y me fui.

La lección quedó grabada. Igual que hoy con el dilema de E2020. Estamos aprendiendo a convivir con esta contradicción, en lugar de inclinarnos hacia un lado u otro de la balanza. A lo mejor es poco ortodoxo, pero hasta ahora nos ha funcionado. Más de alguna vez se nos ha enojado y enojará algún ministro, o algún académico puntilloso, si nos ponemos muy vociferantes. Más de alguna vez nuestros adherentes nos reclamarán por ser demasiado condescendientes. Pero seguiremos navegando por el camino del medio... al menos por ahora.

Otra «contradicción dura» se refiere a la necesidad de mantener entusiasmados a miles de adherentes, cuando la labor principal es elaborar y proponer propuestas en el gobierno y el Parlamento. Doblemente duro si las estadísticas señalan que Chile es un país donde es difícil mantener la adhesión y la participación. Ha sido un quebradero de cabeza.

Si logramos recabar los recursos necesarios, ampliaremos el ámbito de acción de E2020. No nos limitaremos a ser proponentes de políticas

públicas, sino que también iniciaremos trabajo en el terreno de la información para los ciudadanos, agregando otro eje de acción a nuestra labor. Esto se ha hecho imprescindible. En otras palabras, en el cuadro que nos elaboró nuestro amigo Claudio, en lugar de seleccionar una de las tres vertientes, vamos a ampliarnos a las tres, profundizando así el camino no trillado.

Este nuevo eje de acción se basa en nuestra convicción de que, en el largo plazo, el equilibrio de poderes entre «Zurdistán» y «Derechistán» solo podrá ser alterado en el ámbito educativo si la ciudadanía presiona masivamente por las reformas que estamos proponiendo y empujando. Para lograr esto, es imprescindible educar a la ciudadanía... sobre el tema educativo. No me refiero a proveer educación, sino a explicarles a todos, en términos simples, qué significa para el futuro de sus hijos y nietos, y para el futuro del país, que ellos egresen de la escuela sin entender lo que leen, sin poder manejar operaciones aritméticas simples, y sin el rigor, la disciplina y los valores de convivencia necesarios para su pleno desarrollo.

Montaremos entonces un Programa de Información Ciudadana por la vía de charlas directas de nuestros propios voluntarios, materiales audiovisuales, Internet, cuadernillos simples y didácticos, publicidad carretera, etcétera.

Es importante mencionar otro ingrediente vital para la táctica, organización y gestión de E2020: la eficacia de un cerebro no depende del número de sus neuronas, sino de la densidad de conexiones entre ellas. E2020 es una constelación de actores, que debe lograr la gestión eficaz de actividades tan diversas como la comunicación estratégica, la evaluación de estudios, la ampliación del movimiento y la estrecha alianza con sus grupos regionales y sectoriales, Internet, *fund-raising* y *lobby*.

Pero también existe la red de amigos y conexiones externas, con prominentes periodistas, parlamentarios, expertos, funcionarios de gobierno, gobiernos locales, dirigentes gremiales, fundaciones internacionales, grupos ciudadanos, otras entidades potencialmente aliadas, y la lista suma y sigue. Nuestra eficacia dependerá de la red de conexiones entre todos los actores internos y externos de este complejo sistema. Es imposible una gestión centralizada de todos ellos.

Para lograr la eficacia necesitamos que los grupos locales usen activamente Internet, que el área de estudios interactúe con parlamentarios, que nuestros aliados conozcan nuestras propuestas, que los periodistas conozcan a nuestros dirigentes, etc., etc. Ese es otro elemento central de nuestras tácticas, y todavía nos queda mucho terreno por recorrer en esta materia.

Por cierto, Internet ha sido, por diseño estratégico, el cemento aglutinador de nuestro movimiento. En esta época no podía ser de otra manera. No habría forma alguna de llegar, con nuestros limitados recursos a la ciudadanía y a nuestros adherentes, para así poder encuestarlos, difundir propuestas y *spots* publicitarios. Nuestro sitio web, por ejemplo, es el depositario de documentos, del informe diario de prensa, asimismo es un foro de discusión, al igual que el sitio de Facebook que cuenta con miles de *fans*, que no son necesariamente los mismos que se han adherido formalmente al movimiento. Además, tenemos videos y *spots* publicitarios en Youtube. Y más recientemente, Twitter se ha convertido en una potente herramienta —confieso una cierta adicción a ella— que nos permite que ciudadanos, pero también periodistas altamente reputados, y cada vez más políticos y parlamentarios, interactúen con E2020.

11

EPÍLOGO PERMANENTEMENTE PROVISIONAL

> La predicción es difícil, especialmente respecto al futuro.
>
> NIELS BOHR

Este libro quedó casi terminado, excepto este capítulo, el día 26 de febrero de 2010. Solo faltaban algunos detalles. El 27 de febrero a las 03:34 AM tuvo lugar en Chile un terremoto de magnitud 8,8 grados Richter, el quinto más violento registrado en la historia del mundo. A poco andar el gobierno estimó en US$ 2.100 millones tan solo el costo de reparación de la infraestructura educativa.

Podría extenderme muchas páginas respecto al impacto que este tuvo en Chile, y en su sistema educativo, con miles de escuelas dañadas o destruidas a lo largo de quinientos kilómetros en la Zona Centro-Sur del país. Pero no es el propósito de este libro. Me limitaré a decir que E2020 también quedó damnificada. No solo se destruyeron nuestras oficinas, sino que el 28 de febrero, reunidos en un restaurante, nos dimos cuenta de que sufriríamos un severo golpe.

Nuestro gran temor: las prioridades políticas y presupuestarias del país se redirigirían, una vez más, a la construcción de escuelas y no a la calidad educativa, y posiblemente aquellos escasos empresarios que habían estado financiando nuestro movimiento preferirían canalizar sus recursos a los esfuerzos de reconstrucción. Por otro lado, con una nueva coalición política en el gobierno, que no había expresado con nitidez sus prioridades educativas, estábamos en plena confusión respecto de lo que nos correspondería plantear. Dicho en buen chileno, estábamos «terremoteados».

Siendo 7 de junio recién tengo los primeros minutos de paz para retomar y finalizar este libro. Nuestros temores se materializaron: nos comenzamos a quedar sin financiamiento, y la discusión se centró en el terremoto. Pero, como señalaré más adelante, creo que supimos renacer de las cenizas, tanto en lo financiero como en lo político y estratégico.

Comenzaré por transcribir una columna publicada dos semanas después del terremoto, el 13 de marzo, en la revista *Qué Pasa*, la misma en que se publicó el artículo original que dio lugar al nacimiento de E2020. Esta reflejó fielmente nuestra posición:

La «tentación del ladrillo»

La educación está terremoteada. Por partida doble. A los reconocidos problemas de calidad, inequidad y segregación, se sumó un cataclismo equivalente a que un terrorista explotara simultáneamente, a lo largo de la costa damnificada, un millón de bombas atómicas de Hiroshima. Con este Richter 8,8 la sacamos muy barata. Basta comparar las consecuencias humanas y materiales de los diez mayores sismos registrados en la historia.

Pero la situación en la educación es grave. Las proyecciones preliminares arrojan entre doscientos y trescientos mil niños con colegios que, o están derrumbados, o en necesidad de reparaciones que hacen imposible su utilización por un largo tiempo. El total de escuelas en necesidad de reparaciones mayores, menores o reposición total, estará entre dos y tres mil, y las cifras serán difíciles de precisar completamente por algunas semanas. Todo lo recaudado en la gloriosa jornada de la Teletón por Don Francisco, representa aproximadamente un 2-3 por ciento del costo de la reconstrucción, tan solo en educación.

A esto debemos agregar centenares de miles de niños con algún grado de estrés postraumático, cuyos padres lo padecen así como sus profesores, en un grado que desconocemos y no sabemos dimensionar. En un nivel menor, mayor o grave mis nietos también lo tienen. Agreguemos problemas de acceso físico, equipamiento, útiles escolares, conectividad, telecomunicaciones, energía, licencias de profesores, familias damnificadas de profesores, necesidad de relocalización y transporte de alumnos, conversión de escuelas a doble jornada, escuelas portátiles en *containers*, etc.

Muchos comentaristas han escrito sobre la necesidad y oportunidad de reinventar Chile en muchas dimensiones. Un nuevo sistema nacional de protección de riesgos y manejo de emergencias, nuevos códigos y normas de construcción, nuevos enfoques de planificación territorial y urbana, y sobre todo, adquirir una renovada cultura de «hacer las cosas bien». Por cierto,

adivine de dónde nos viene la cultura de «hacer las cosas no tan bien».

E2020 hace un llamado enfático para que aprovechemos la oportunidad de resolver los dos terremotos de la educación y no solo uno. No caigamos en la «tentación del ladrillo», es decir, una epidemia de cortes de cinta en que muchas autoridades y alcaldes inauguren orgullosamente un *container* de emergencia para sustituir a la escuela doscientos cuarenta y cinco, con la foto del beso a un escolar. Lo que importa no es el *container*, sino lo que ocurra dentro de él.

Voy a ser duro y realista. En muchas escuelas vulnerables, aquellas que andan entre ciento ochenta y doscientos cincuenta puntos de SIMCE, tanto municipales como particulares subvencionadas, no va a hacer mucha diferencia cognitiva si un niño pierde o no un semestre, si la calidad de la educación que está recibiendo hoy lo condena a egresar de secundaria sin entender lo que lee. Por cierto, tienen que volver a clases lo antes posible, aunque sea para solucionar el problema de sus padres, alimentarlos y resolverles situaciones más dramáticas. Valga la redundancia, las medidas de emergencia son urgentes. E2020 se puso a disposición de la ministra anterior y del ministro actual para ayudar, y lo estamos haciendo.

¿Y si lo vemos como oportunidad? ¿Hay que reconstruir dos escuelas unidocentes con treinta alumnos cada una o más vale fusionarlas? ¿No es acaso la ocasión para revisar la red escolar, su demografía, y la sobreinversión en infraestructura previamente efectuada en algunos lugares?

Hay un tema aún más profundo. E2020 ha insistido hasta la saciedad, y lo seguirá haciendo, en la crucial relevancia de contar con directores de escuela con elevado liderazgo, verdaderos líderes comunitarios, capaces de gestionar su escuela en lo administrativo y lo pedagógico. Este es un desafío de formación de una nueva generación de directivos, de *coachings* de muchos ya existentes (harto lo van a necesitar), de mejora de sus magras remuneraciones, de recursos para que los municipios puedan retirar a los directores deficientes que pierdan los concursos, de revisión y mayor exigencia de las reglas de concursabilidad.

Los buenos directivos escolares son hoy doblemente necesarios. ¿Quién sino buenos directivos, con carisma, pueden convertirse en líderes de su zona damnificada, no solo en materia escolar, sino también en organización social, movilización de las empresas de la zona, y uso de la escuela para otros propósitos comunitarios?

El costo de esta «inversión blanda» debe ser un vigésimo del costo de los ladrillos. Lo mismo podemos decir de la urgente necesidad de mejorar las escuelas de pedagogía, becas más atractivas para promisorios estudiantes de pedagogía, más estímulo a los profesores excelentes, mejor administración de la subvención diferenciada, revisión del sistema de acreditación universitaria, comenzar a negociar la carrera docente. La gran oportunidad que nos abre el sismo en educación es, de veras, «hacer las cosas bien» y no solo «reconstruir

bien».

Pero... la tentación del ladrillo es casi inevitable. La sensación de crisis irá disolviéndose con el correr de las semanas, y la presión política sobre el gobierno central, los intendentes y los alcaldes por «cortar cinta» irá *in crescendo*. Los van a medir una vez más por la tasa de ejecución del gasto, si no el gobierno, entonces la prensa y la ciudadanía. Se van a ir acercando las elecciones municipales, y la presión irá aumentando. Las fotos del beso se convertirán en un bien cada vez más preciado.

En E2020, para decirlo en negativo, nos da terror que el sismo se traduzca, una vez más, en otro cuatrienio en que los ladrillos hayan primado sobre la calidad, porque son medidas «políticamente fáciles», por difíciles que sean en lo logístico y financiero. Dicho en positivo, con la suficiente osadía e imaginación, esta es la gran ventana de oportunidad para la educación. No la dejemos pasar. No caigamos en la tentación del ladrillo.

Luego de esta columna, nos dedicamos a reconstruir E2020. Felizmente, la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile, donde estábamos alojados, nos facilitó generosamente un nuevo espacio. Iniciamos la búsqueda de una distinta modalidad de financiamiento, mucho más diseminada, a través de donaciones ciudadanas vía Internet, así como de la creación de una Asociación de Amigos de Educación 2020, una red, esperamos, que llegue a cien o ciento cincuenta profesionales y empresarios que aporten una cifra de dinero y que, a la vez, se constituyan en una red de apoyo, opinión, contactos y escucha. Veamos cómo nos va.

Formulamos asimismo una cartera de proyectos relacionados con el sismo, y con una nueva estrategia de carácter regional, consistente en «atacar el Congreso desde el Norte y el Sur», procurando implantar toda una gama de «propuestas 2020» en dos regiones, que pueda demostrar que, *yes we can*, y con un efecto demostrativo sobre las necesarias reformas legislativas.

Por otro lado, el presidente Piñera, como es tradicional el 21 de mayo, emitió su Mensaje al Congreso, y por primera vez tuvimos alguna claridad respecto a lo que sería la política educativa del nuevo gobierno. Para ilustrar nuestra reacción, transcribiré una nueva columna que publicamos en la prensa el 25 de mayo, luego de un debate en el directorio de la Fundación Educación 2020:

Educación 2020 y el Mensaje Presidencial

«Nuestro sistema no da una educación de calidad… Este es el verdadero y mayor escándalo de la sociedad chilena, del cual se ha hablado mucho para denunciarlo, pero se ha hecho poco para corregirlo.» Este párrafo del mensaje presidencial del 21 de mayo es el fiel reflejo de la indignación que dio origen a nuestro movimiento ciudadano en septiembre de 2008.

Desde entonces, según Google Trends, el volumen de noticias sobre 'educación' aumentó en 40 por ciento. Que la aberrante inequidad educativa sea denunciada en un discurso presidencial —con la misma fuerza— ya es motivo de gratificación para nuestros sesenta y ocho mil adherentes, entre los que se incluyen diez mil profesores.

Nos toca denunciar cuando hay que denunciar, proponer cuando hay que proponer, y apoyar cuando hay que apoyar. Hoy toca felicitar. Más allá de la denuncia presidencial, hay dos razones. La primera, el mensaje planteó la necesidad de fortalecer la educación municipal (podría temerse, de un gobierno de centroderecha, una intención expresa o implícita de 'dejarla caer', y no parece ser el caso). La segunda, la coincidencia entre los planteamientos del mensaje presidencial y la 'Hoja de Ruta 20092020' de Educación 2020 que difundimos el año pasado es casi total.

No somos los autores de estas propuestas, que han sido reiteradas en muchas ocasiones por expertos nacionales e internacionales. Nuestro rol ha sido agruparlas y articularlas en un paquete consistente de políticas públicas, y presionar por cualquier medio disponible —excepto la violencia— para que se concreten.

Cabe destacar en particular el carácter sistémico del paquete de medidas del mensaje, pues aborda integralmente aspectos tales como institucionalidad, directivos, carrera docente, prioridad a la subvención preferencial, formación de profesores, y una prueba Inicia pública y obligatoria. Bastaría con que alguna de estas políticas estuviera ausente, para que la reforma educativa no diera resultados.

En este contexto, echamos de menos la necesidad de revisar el cuestionable sistema de acreditación de carreras universitarias, y una mayor urgencia y especificidad en el tema de directivos. Es imprescindible mejorar no solo su formación, sino también la certificación de competencias, remuneraciones, y asignar recursos para terminar con la aberración legislativa de que los directivos municipales que pierden los concursos deben seguir siendo remunerados indefinidamente con recursos que los municipios no tienen. Insertar tres mil directivos de excelencia en las escuelas más vulnerables del país es la más urgente reforma de la educación.

Respecto a la difusión del SIMCE: toda información ciudadana es buena. Sin embargo, difundir los resultados descontextualizados del nivel socioeconómico de las escuelas, su copago, si lo hay y, en general, toda la información disponible en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, puede confundir más que ayudar a los apoderados.

> Por otro lado, si se refuerzan con urgencia las escuelas vulnerables, los liceos de excelencia, con sus pizarras interactivas, podrían tal vez ser una buena propuesta, aunque es la menos relevante. Su urgencia aparece cosmética. Lo más importante: esperamos que se proporcionen a la brevedad, como se hizo con los liceos de excelencia, metas anuales concretas y verificables de avance en la reforma de aquí al 2014.
>
> En suma, desde nuestra vereda independiente, quedamos satisfechos con el mensaje. Y seguiremos aquí para apoyar, para contribuir a generar consenso ciudadano, para denunciar y proponer, y para vigilar cumplimientos.

Asimismo, pusimos a disposición de nuestros adherentes en el sitio web una opinión más detallada sobre las propuestas contenidas en el Mensaje Presidencial. Es imprescindible insertarla aquí, pues proporciona una detallada fotografía de la situación de política educativa al momento de cerrar este texto.

Medidas	Comentarios E2020	Coincidencia con nuestra «Hoja de Ruta»
1. Duplicación de la Subvención Escolar	¡Notable! Sin embargo, se debe asegurar que los recursos invertidos efectivamente tendrán efectos en los aprendizajes	Sí
2. Cincuenta liceos de excelencia. En marzo 2011 estarían los primeros quince	Diseñado cuidadosamente para evitar aumento de segregación, podría ser un atractivo programa para un 2 por ciento de los estudiantes. Pero NO constituye una propuesta de política pública para mejorar la calidad de la Educación	No. Seleccionar alumnos es aumentar la segregación del sistema
3. Colegios de zonas afectadas por delincuencia y droga abiertos hasta las 08:00 PM	¡Bien! Se requiere un diseño del horario y del personal que incluya las particularidades de la comuna	No, pero nos parece bien
4. Entrega de información de resultados SIMCE a apoderados	Toda información ciudadana es buena. Sin embargo, se debe acompañar de información ampliada del establecimiento, pues calidad educativa no es igual a SIMCE. Además, no todas las escuelas son comparables por SIMCE (ej. distinta vulnerabilidad, clima escolar, proyecto educativo, existencia de copago, etc.)	Sí, necesidad de entregar a la ciudadanía la información necesaria para tomar decisiones a favor de la calidad de la educación. Pero toda la información
5. Ampliación prueba SIMCE a Inglés, Ed. Física y Tecnología	Nos parece más urgente crear indicadores de convivencia y clima escolar	Sí, propusimos crear pruebas SIMCE en los distintos niveles
6. Incentivos para estudiantes con buenos puntajes que ingresen a pedagogía	¡Excelente! Medida propuesta en nuestra «Agenda Inmediata»	Sí
7. Mejorar convivencia escolar	¡Excelente!, pero falta el aterrizaje de políticas públicas y cómo se implementará	No, pero nos parece bien

8. Incentivos a las mejoras de resultados a alumnos, profesores y colegios	¡Ojo! SIMCE no es un indicador integral. Los incentivos colectivos pueden ser preferibles a los individuales	No
9. Prueba Inicia pública y obligatoria	¡Excelente!, y esperamos que en el futuro se transforme en examen de habilitación complementado con certificación de competencias pedagógicas para los profesores que comiencen su carrera	Sí
10. Servicio País para educación	Recomendamos rigurosa selección y proceso de inducción a los profesionales	Sí, proponemos que profesionales de otras áreas puedan hacer clases, previa capacitación
11. Proyecto carrera docente	¡EXCELENTE! Sienta las bases para que el país pueda contar con profesores de gran nivel, bien remunerados y con el prestigio social que merecen y que el país necesita	Sí
12. Preuniversitario para alumnos vulnerables	Medida transitoria. Esperamos que en el futuro no se necesite	No
13. Liderazgo directivo	En el presupuesto aprobado por el gobierno anterior hay un ítem para crear un magíster en liderazgo educativo. Aún no sabemos si el nuevo gobierno continuará con este ítem presupuestario	Sí
14. Aumento de remuneraciones de buenos profesores	¡Excelente! Medida propuesta en nuestra «Agenda Inmediata»	Sí
15. Aportes del Estado a las universidades que tengan como contrapartida mejorías en la calidad de sus facultades de pedagogía	¡Muy buena medida! Falta revisión al sistema de acreditación y sus consecuencias	Sí

Se ha ido produciendo, sin darnos cuenta, un fenómeno inesperado, como muchos otros en esta historia. Al haber sobrepasado, en junio de 2010, los sesenta y ocho mil adherentes, hemos comenzado a encontrarnos con varios de ellos instalados en posiciones importantes para nosotros, sea en el Poder Ejecutivo, o en el Parlamento, municipios, o gobiernos regionales. Si hubiéramos intentado crear a

propósito una «red clandestina de penetración» en los pasillos del poder no nos habría podido ir mejor. Con frecuencia nos encontramos con alguien en una posición con capacidad para tomar decisiones respecto a la educación que nos dice «soy 2020 desde hace más de un año, pongámonos de acuerdo a ver qué hacemos».

Como puede observarse, hay razones de sobra para que nos sintamos satisfechos. ¿Significa esto que la labor de E2020 está terminada? De ninguna manera. Si tuviéramos certeza de que se avanzará en la materialización de estas propuestas, no tendríamos ningún inconveniente en cerrar nuestra incipiente Fundación. Pero tenemos la certeza de que este programa, aparte de algunas insuficiencias y prioridades erróneas arriba señaladas, enfrentará serias dificultades políticas y legislativas.

El rol movilizador de la ciudadanía de E2020, así como de *watchdog* o perro guardián de las reformas, y de desarrollo de indicadores de avance de la misma, continuará siendo indispensable. Ni aun cuando el nuevo Presidente tenga una determinación férrea y plenamente coincidente con nuestros planteamientos... quinientos años de desidia no se resuelven en cuatro. En un año más prometo entregar una actualización de este epílogo. Y si nuestra decisión fuera en algún momento «cierre por éxito total», seré el primero y más feliz en retornar a mi cubículo académico.

POST SCRÍPTUM DE ENERO DE 2011

En junio de 2010, nuestra única relación con el Ministerio de Educación se centraba en la reconstrucción, con escasa o nula disposición ministerial para dialogar sobre política educativa. En ese lapso, hubo de dulce y agraz. El discurso del 21 de mayo del Presidente nos había dejado felices, pero a la vez las primeras señales concretas eran deprimentes. La distribución de información a los apoderados, con criterios totalmente injustos, los así llamados «semáforos SIMCE», que ponían un estigma «rojo» a la vasta mayoría de las escuelas vulnerables, el abuso publicitario de la creación de los Liceos de Excelencia, que seleccionarán a sus postulantes, y que cubrirán con suerte el 1 por ciento de los alumnos, nos hicieron temer lo peor.

Sin embargo, en el nuevo Congreso constituido en marzo, las bancadas parlamentarias de todos los colores nos recibieron con los brazos abiertos, y comenzamos un fructífero intercambio de opiniones, aprendiendo el enredado juego del lobby. Invitados frecuentes a las Comisiones de Educación, constatamos que, si nos inclinamos para allá, nos reclaman de acá, y viceversa. Con un Parlamento pareado por el sistema binominal, las reformas deben avanzar por el pasillo entre ambas bancadas, lo cual le cuesta entender a algunos zurdistanos y derechistanos que nos exigen de un lado y el otro.

Tal vez por nuestros «pasilleos» —nunca lo sabremos—, hacia junio se comenzaron a abrir las puertas ministeriales del diálogo, que hoy ya es fluido, aunque no siempre amistoso. No estamos siempre de acuerdo, y nosotros nos mantenemos chúcaros, pues aplaudimos o criticamos cuando toca. Ya somos claramente un actor relevante en la discusión y nos consultan para construir consensos.

Durante 2010 iniciamos varios proyectos piloto demostrativos destinados a poner en práctica nuestros conceptos, aun sin cambios legislativos. Colaborando con el intendente de la región de Los Lagos, nació el ambicioso programa Los Lagos Educa que, de materializarse

adecuadamente, será pionero en cuanto a que una región completa aborde su política educativa coherentemente y con visión local. Estamos comenzando experimentos a distintas escalas en otros municipios, trabajando con alcaldes y también con el sector privado. Nuestra mirada es y será siempre sistémica.

Nuestra presencia en las redes sociales sigue creciendo: ya tenemos setenta y cinco mil adherentes, incluyendo a doce mil profesores, en el sitio www.educacion2020.cl. Lanzamos un nuevo sitio de discusión y participación ciudadana, www.entusmanos.cl, y una promisoria Feria de Innovación Escolar con resultados francamente emocionantes. Asimismo, hemos generado un intenso tráfico de debates con los cincuenta mil fans que nos siguen en Facebook, y nuestros veintidós mil seguidores en Twitter, que crecen día a día. Ambos canales dan cuenta de la relevancia de internet para la ciudadanía del siglo XXI. No existiríamos sin estos canales, pues no tenemos otra forma de intercambio y participación masiva. Cuando necesitamos proponer o remecer, el apoyo casi incondicional de los medios de prensa ha sido insustituible. Nuestra táctica central es la convergencia internet-prensa-lobby, deliberadamente reforzando un canal con el otro en una suerte de círculo virtuoso. Hemos así descubierto que, del twitteo a los hechos, hay poco trecho.

Balance educativo a enero de 2011

Pasadas las primeras fricciones, somos optimistas respecto a los avances del año. De las quince propuestas de nuestra Agenda Inmediata 2009-2010, se han anunciado trece. Sin embargo, la táctica de «noticiones semanales» que acostumbra utilizar el ministro, con iniciativas excelentes, y otras cosméticas o erróneas —todas con exageración mediática—, nos mantiene trabajando todo el día, medio mareados. A la ciudadanía se le dificulta despejar la paja del trigo, pero hay que reconocer que esta táctica le ha rendido al ministro en términos de popularidad y fuerza política.

Tanto tirar una bomba mediática como luego reconocer con sencillez su disposición a renegociarla convierte al ministro en noticia, posiblemente como estrategia para buscar una candidatura

presidencial. Ejemplos recientes: un anuncio de «revolución educativa» que no era tal, los «semáforos SIMCE» que ahora serán corregidos, y una absurda polémica por la reducción de horas de historia en el currículum escolar. Lo malo es que estas confusiones irritan a la oposición y entorpecen posteriormente el trabajo legislativo: no se ha aprobado ninguna ley aún en el Congreso, ni siquiera las que venían en trámite desde el gobierno anterior.

Destacamos en particular los grandes avances en materia de formación docente, que ya permitieron elevar el nivel de los nuevos postulantes a estudiar pedagogía, lo cual claramente tendrá impacto en cinco años más. Asimismo, hay una bienvenida propuesta de aumento de la subvención preferencial para los escolares vulnerables, y otros promisorios proyectos de ley que están en el Congreso. El ministro ha agradecido públicamente nuestros planteamientos en materia de directivos escolares, que ya fueron incorporados a un proyecto de ley, hasta ahora uno de nuestros principales logros concretos.

Con los resultados del test PISA 2009 recientemente divulgados, hemos aprendido que, si bien queda mucho terreno por recorrer, las fuertes inyecciones de recursos y mejoras de remuneraciones de gobiernos anteriores han comenzado a rendir los primeros frutos, acortándose la brecha con países avanzados, algo que todo Chile y también Educación 2020 debe reconocer.

Luz verde

Mientras escribía este postepílogo, luego de intervenir en la Comisión de Educación del Senado, en la cual expresamos severas preocupaciones sobre las amenazas al financiamiento municipal que venían implícitas en el proyecto de ley de Calidad y Equidad de la Educación, tuvimos acceso a un memo del ministro Lavín. En él, propone a la bancada de oposición treinta y dos breves pero importantes puntos para un acuerdo marco de largo plazo.

En verdad, me emocioné. Una primera lectura llena la gran mayoría de las aspiraciones y planteamientos de largo plazo de Educación 2020 en múltiples ámbitos. No sabemos cómo se va a materializar esta

propuesta, pues todavía hay camino entre un memo de treinta y dos puntos y los acuerdos legislativos correspondientes. Nos quedan, sin embargo, serias preocupaciones sobre la inminente crisis financiera de la educación pública que los proyectos ministeriales no resuelven, no sabemos si por omisión o diseño. Pero, en general, si esta política de largo plazo de Estado (no de gobierno) se concreta, habrá un cambio copernicano en la educación chilena.

Se han propuesto grandes avances en 2010, pero hemos aprendido que del anuncio de una ley hasta su correcta aprobación e implementación en las escuelas hay un tortuoso camino. Un ejemplo: la Ley de Subvención Preferencial de 2008, con una concepción brillante pero una materialización kafkiana. Por ello, hemos debido pasar de hacer propuestas gruesas a molestar y trabajar con la letra chica de la legislación.

En fin. Independencia, persistencia y maximalismo son nuestros pilares. Siempre pediremos más, y más rápido. Seguiremos insistiendo hasta que no haya alumnos egresando de educación básica como analfabetos funcionales, con su futuro castrado. No hay un futuro digno para Chile, ni para el resto de América Latina, en esas condiciones.

ANEXO A

EL AUTOR EN EL ESPEJO

> El autor de cualquier libro que pretenda hablar sobre valores tiene la clara responsabilidad de ser explícito acerca de su propia escala de valores.
>
> DAVID HOPKINS, autor de *Hacia una buena escuela*

Medité bastante sobre la pertinencia de incluir este anexo. Un cierto pudor me complica. Sin embargo, creo que la cita inicial, escrita por un pedagogo, explica mis motivaciones para incorporarlo. El origen, propuestas y tácticas de E2020 pueden ser mejor comprendidas si proveo de algunos elementos de mi historia personal, valores y proceso formativo.

EL CONTROVERTIDO ORIGEN PROFESIONAL

Comenzaré despejando una cuestión que surge con frecuencia: ¿qué derecho tiene un ingeniero de opinar sobre educación? Los científicos generalmente consideran que deben ser ellos los que definan y administren la política científica, y se enfurecen cuando no es el caso. Lo mismo piensan profesores, médicos, o agrónomos, respecto de su campo del conocimiento. Curiosamente, ninguno parece reparar en el hecho de que en el propio proceso formativo, carecieron de cursos de economía, ciencia política, políticas públicas o de gestión, elementos tan relevantes para la definición e implementación de una política pública, como el contenido de lo que se investiga en un laboratorio, o bien de lo que se enseña en el aula, de lo que ocurre en el quirófano, o

para el uso de fertilizantes.

Ciertamente, estos especialistas temáticos son los que viven la realidad cotidiana de su sector y, por tanto, su experiencia es vital, pero lo es tanto como los otros ingredientes necesarios para formular cualquier política pública, asunto intrínsecamente interdisciplinario. Por ende, las descalificaciones de los proponentes de una política pública basadas en la profesión me preocupan poco, más aún si hay más de diez mil profesores que han adherido a nuestras propuestas.

Mi despreocupación por esta crítica se acentúa puesto que casi todas nuestras propuestas en realidad no han sido «inventadas» por E2020, sino que formuladas por numerosos estudios internacionales y comisiones nacionales, como lo fueron, en su momento, la Comisión Brunner y la Comisión Presidencial para la Educación, surgida como respuesta a la huelga de los «pingüinos». También han sido refrendadas por los expertos en educación y profesores que integran el directorio del movimiento ciudadano, así como por numerosos profesores y expertos que nos han retroalimentado.

Debo en este punto narrar una pequeña anécdota respecto de lo poco novedoso de nuestras propuestas, en su contenido técnico. Varios meses después de lanzado nuestro movimiento me llamó un viejo amigo, el en ese entonces ministro de Obras Públicas, Sergio Bitar, quien fuera, además, ministro de Educación en un breve período entre 2003 y 2005. Me invitó al lanzamiento del Plan de Infraestructura 2020, y me expresó su gran simpatía por E2020. Hasta ahí, todo bien. Luego me preguntó si había leído su libro, llamado *Educación, nuestra riqueza*, escrito al final de ese período ministerial. Con cierta vergüenza contesté que no.

Muy amablemente, Sergio Bitar me envió al día siguiente tres ejemplares del texto. Para mi sorpresa, muchos de los elementos del índice eran los mismos de nuestra «Hoja de Ruta». Las similitudes de contenido eran notorias. Más avergonzado aún, lo llamé al día siguiente para excusarme, para que no fuera a creer que lo habíamos plagiado. Lo tomó muy bien, y días más tarde ofreció una interesante charla a los dirigentes estudiantiles de E2020.

El asunto aquí no son las buenas ideas, es presionar para que se materialicen. Tal vez alguien me llamará en algunos años más para

disculparse porque no había leído este libro, pues había escrito algo similar. Espero sinceramente que no sea el caso, porque significará que, una vez más, la fricción entre las coaliciones ideológicas, sumada a la frecuente inclinación cosmética y de corto plazo de los programas de gobierno, habrá frustrado la reforma educativa y los propósitos de E2020, y los niños seguirán sin entender lo que leen.

Es el carácter sistémico y articulado de nuestras propuestas, lo punzante de nuestras denuncias, la capacidad de gestión y presión política respecto a las mismas, y el sentido de urgencia que hemos imprimido, lo que nos diferencia, antes que la novedad de las propuestas o nuestros conocimientos sobre pedagogía. Dejo entonces esa materia descansando, y dedicaré el resto del capítulo a transparentar mis valores —como acertadamente lo propone Hopkins en la cita inicial de este anexo— y a proveer algunos datos de mi historia personal que pueden ser de utilidad para los organizadores de otros movimientos ciudadanos en Chile o América Latina.

Creencias y valores básicos

Comenzaré con mis valores y creencias básicas en lo político. Incursioné en mi juventud por la ruta del marxismo, militando de manera más bien periférica en los años setenta en uno de los partidos de la Unidad Popular chilena, el MAPU Obrero Campesino. Este fue un pequeño, pero relevante partido político, desaparecido antes del retorno a la democracia, con sus integrantes reciclados en lo ideológico y dispersos en un amplio espectro, desde la centro-izquierda al estilo europeo, a la izquierda dura, más algunos prósperos empresarios de centro. Esto suele ocurrir con movimientos de izquierda originados esencialmente en jóvenes universitarios de clase media y alta, lo que llamábamos despectivamente en aquella época «la pequeña burguesía». Muchos «egresados del MAPU» jugarían después roles políticos durante los veinte años de gobierno de la Concertación.

Hoy, me declaro un socialdemócrata ortodoxo, digamos que de libro de texto. Prefiero, por lejos, el modelo del capitalismo europeo antes que el capitalismo más rudo de Estados Unidos. Con el avance de la edad, creo tener, eso sí, una mayor disposición a negociar con los

habitantes de «Derechistán» y «Zurdistán», puesto que los golpes y desventuras de la Guerra Fría no pasaron desapercibidos por mi cuerpo y mente, incluyendo un exilio de catorce años. No estoy con esta afirmación «saliendo del clóset de la socialdemocracia», ni develando una gran sorpresa, puesto que mucho antes de comenzar E2020 ya había escrito en la prensa respecto a mis inclinaciones ideológicas.

Mi pensamiento socialdemocrático no significa que mis opiniones políticas sean las mismas de E2020, movimiento cuya esencia misma es el pluralismo, reflejado en la composición de su directorio, *staff*, voluntarios y adherentes. Nuestro único cemento aglutinador es la concordancia con las propuestas básicas del «Reformistán Urgente», descritas en los capítulos 8 y 9. Fuera de ello, tenemos en todos los niveles del movimiento personas que votaron por el espectro completo de candidaturas presidenciales en la última elección, y a nadie se le consulta su preferencia política al momento de ingresar al movimiento ciudadano.

Por otro lado, también hay que decirlo, si yo hubiera pertenecido ideológicamente a «Zurdistán» o «Derechistán» al inicio de esta aventura, es muy posible que no me hubiera embarcado yo mismo ni a otros. Es natural también pensar que algunos genes del MAPU hayan influido en mis concepciones, por mucho que lo haya abandonado hace más de veinte años. Los afectos con mis compañeros MAPU del exilio continúan inmutables, cierta forma de ver la vida y la república también, y las reuniones suelen ser con hijos y nietos.

Ingredientes útiles

El primero, es importante decirlo, es que soy miembro pleno de la elite de Chile, por estrato socioeconómico, color de ojos y piel, apellido. También tuve el privilegio de haber sido educado gratuitamente en primaria y secundaria en una de las mejores escuelas públicas del país, el liceo José Victorino Lastarria, luego en la prestigiada y gratuita Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile, y después becado por la Comisión Fulbright para estudiar un doctorado en la Universidad de Wisconsin. Hijo de la educación pública.

De igual modo, tuve el privilegio de haber tenido y tener como amigos o conocidos a muchos integrantes de una generación que estuvo en el poder político desde 1990 a 2010, de ser integrante del directorio y ejecutivo de empresas públicas y privadas, gerente de una empresa de consultoría en gestión, y ser, desde hace cinco años, profesor en el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, un sólido centro académico. Volver a mi alma máter no ha sido un asunto menor en esta historia.

Cada uno es hijo de sus circunstancias. Si mis padres hubieran sido judíos observantes, o católicos practicantes, y por esa razón me hubieran enviado a una escuela religiosa privada en lugar de la escuela laica y pública que escogieron, mi futuro hubiera sido diferente y no estaría hoy escribiendo este texto.

Pago todos mis impuestos, no los eludo ni evado, considero que la carga tributaria de Chile es baja, y la desigualdad social y educativa de este país me ha causado por largo tiempo una profunda irritación. Posiblemente, algo tiene que ver con esta disposición anímica el hecho de que algunos de mis compañeros de primaria hayan sido por las tardes los que acarreaban frutas en el mercado de Providencia al automóvil de mi madre, con la consiguiente confusión que eso me provocaba por nuestra estratificada sociedad.

Mi creciente irritación con la desigualdad educativa tuvo un punto de inflexión en abril de 2004, cuando tomé conocimiento de los resultados de Chile en el SIALS, previamente mencionados. Fueron tema de conversación en la mesa familiar en varias ocasiones. En ese momento escribí una breve columna de prensa en *La Tercera*, llamada «La brutal verdad de la educación», en que el tono de la crítica no fue muy diferente al que algunos años más tarde se plasmaría en el artículo —más largo— de la revista *Qué Pasa*, que detonó este movimiento. Algunos párrafos de aquella columna de 2004:

> Los mejores alumnos de los mejores colegios de Chile, cuyo costo es superior a doscientos mil pesos mensuales, solo obtienen resultados equivalentes al promedio de alumnos de países avanzados. Según el SIALS, asombroso, solo 8 por ciento de los chilenos con educación superior terminada comprenden completamente lo que leen y resuelven problemas aritméticos sencillos. Imagínese dónde caen los profesores, que no fueron precisamente los máximos puntajes en la Prueba de Aptitud Académica en su

> momento. La verdad es que, durante décadas, buena parte de quienes ingresaron a estudiar pedagogía, salvo honrosas excepciones vocacionales, lo hicieron porque el puntaje no les alcanzaba para otra carrera.
>
> Digo esto con gran respeto, por personas que merecen nuestro aprecio por su esfuerzo educador de una vida, pero que forman parte de la tragedia educativa de Chile y la hipoteca de nuestro futuro: un porcentaje significativo de los profesores, dado su origen formativo, no tienen arreglo, ni habrá programa de capacitación que lo resuelva. Tampoco habrá contenidos mínimos, libros de texto, computadores o extensiones de jornada que lo arreglen. Y sin resolver eso la educación no va a mejorar.

Como puede verse, el diagnóstico no era muy diferente a nuestros planteamientos en 2008. Nada significativo cambió en ese período.

A estas alturas, posiblemente algún ciudadano de «Zurdistán», si es que tuvo el estómago para llegar a este punto, debe estar molesto, preguntándose por qué este señor, además de no ser profesor y de agredir a los profesores (mucha gente, he aprendido, entiende lo que quiere entender de aquello que lee), se permite presumir de su pertenencia a la elite. Es muy simple. Si yo no hubiera formado parte de la elite de este estratificado país, si no hubiera tenido los contactos, los «pitutos», el acceso a expertos educativos, las posibilidades de conseguir recursos, vínculos con la prensa, posibilidades de *lobby* político, y otros ingredientes imprescindibles para nuestro desarrollo, la historia hubiera sido muy diferente.

Otra anécdota ilustrativa. En cierta ocasión, uno de los dirigentes estudiantiles de E2020 y yo estábamos analizando, muy complicados y confundidos, la manera más efectiva en que podríamos hacerle llegar nuestra «Hoja de Ruta» a la presidenta Bachelet para ver si ella aceptaba recibirnos. Mencioné la posibilidad de hacerlo por vía de uno de los ministros del Palacio Presidencial, por la simple razón de que lo conocía desde los años ochenta. Nuestro dirigente, riendo, me respondió: «Mmmm, trabajar contigo no tiene gracia. Así, con tus contactos, todo es demasiado fácil, poh». Sí, poh.

Otro elemento pertinente de mi historia personal es la formación confusamente interdisciplinaria. Cursé en paralelo 4º año de Ingeniería Química y 3º de Física, con la consiguiente carga doble de cursos. Me dió lo que en aquella época se llamaba «surmenage», hoy se diría que me «fundí», y abandoné ese empeño. Luego, en el doctorado en

Ingeniería Química, comenzó una nueva obsesión con la bioquímica, y terminé especializado en Biotecnología. No es que recomiende a nadie esta mutante carrera, pero así fue.

Una vez exiliado en México (mi segunda patria), trabajando en lo que se pudiera, lo hice primero en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, dedicado a temas de política y gestión del desarrollo científico y tecnológico. Fue mi primer contacto con lo público. De ahí, fui invitado a colaborar en la Universidad Nacional Autónoma de México (trescientos mil alumnos), pero no como biotecnólogo, sino para fundar el Centro para la Innovación Tecnológica, encargado de vincular la investigación de la Universidad con la industria. Eso me obligó a incursionar en el mundo de la gestión.

Durante mi estadía en México milité en el referido MAPU, que era ortodoxamente marxista y leninista. En aquella época de Guerra Fría, todos éramos ortodoxos de un lado u otro. Por ende, como novel militante, me vi obligado a proseguir, de manera informal, pero no por ello menos intensa, el equivalente a un Magíster en Ciencia Política. Había que leer y aprender a Hegel, Engels, Marx, Lenin, Gramsci. Hasta Stalin me tocó. No escribía mal el asesino ese.

Retornado a Chile en 1989, formé con algunos socios una empresa consultora en gestión. Por aquella época, ocurrió que la demanda de consultoría en el sector público era más intensa que la del sector privado. Ello me llevó a incursionar mucho más a fondo en las complejidades de la política y la gestión pública, recorriendo toda América Latina por ello. Este tema constituye mi disciplina académica y profesional hasta hoy, dos décadas más tarde.

Durante el desarrollo de E2020 he cometido decenas de errores, pues esto ha sido en cierto modo como caminar sonámbulo en tinieblas. La mayoría de los errores se ha debido a mi impulsividad, que varios años de terapia no lograron controlar. Soy asimismo bastante obsesivo. Mis colegas del directorio de E2020 se quejan, cariñosamente, de estar recibiendo decenas de *e-mails* durante los fines de semana.

Recientemente me obsesioné con Twitter, un fenómeno de construcción de redes sociales en Internet que me parece insólitamente atractivo. Digo lo anterior, además, porque los últimos cinco años,

durante el desarrollo de mi relativamente reciente carrera académica, me topé con lo que pasaría a ser una obsesión más, elemento que dio estructura conceptual a toda mi actividad: la teoría de sistemas complejos[49]. No es este el lugar para referirme a ella, pero es un tema relevante, dado que desde ahí surge mi convicción sobre la difícil predictibilidad de muchos fenómenos que explotan de manera supuestamente inexplicable (como las crisis económicas o la «revolución de los pingüinos»), o acerca de la multiplicidad de elementos que influyen y se concatenan para conformar cualquier situación política, o la estrategia de una organización, y mi creciente aversión respecto de razonamientos simplistas y relaciones lineales de causa-efecto. Salvo la construcción de un puente, es raro que las cosas ocurran de acuerdo a un plan, sino por la persistente adición —voluntaria o involuntaria— de diversos ingredientes, hasta que, de pronto, estos hacen «masa crítica» cuando uno menos lo ha previsto y detonan los cambios.

Hay otro elemento de Internet que es preciso mencionar. El año 2005 Steve Jobs, el fundador de Apple, que no posee título profesional, dio el discurso inaugural del año académico en la Universidad de Stanford. El video es fácilmente asequible y con subtítulos en español en www.youtube.com. No es un discurso sobre tecnología, sino sobre la vida. Su frase «… y lo más importante, ten el coraje de seguir a tu corazón y a tu intuición (…) de algún modo estos ya saben lo que tu quieres ser... todo lo demás es secundario», se me ha venido a la memoria decenas, sino centenas de veces, desde que emprendimos esta aventura, especialmente en los momentos de mayor incertidumbre y tensión. Se lo recomiendo a todos los lectores, a los hijos de los lectores, y a sus nietos.

He aprendido que la intuición, en sistemas complejos, juega un rol bastante más importante que la planificación formal y los razonamientos analíticos simplistas. También he aprendido que la potencia de un sistema no está dada por la suma de sus elementos, sino por la densidad de las redes de conexión entre los mismos, como ocurre en un cerebro, donde importa menos la cantidad de neuronas que la densidad de conexiones o sinapsis entre ellas.

En suma, el cóctel interdisciplinario personal incorpora ingeniería,

física, biotecnología, ciencia política, gestión, políticas públicas, psicoanálisis y teoría de sistemas complejos. Supongo que esto ha influido en la evolución de esta historia. No sería capaz de enseñar aritmética a chicos de 3º básico, aunque sé enseñar gestión pública a nivel de postgrado, y tengo muy claro que uno no logra enseñar nada si no logra encender el fuego del interés en la mirada de los alumnos.

Hay un último ingrediente relevante en lo que a esta historia concierne. E2020, como lo describimos en el capítulo 7, fue detonado por un artículo que escribí en el semanario *Qué Pasa*, del cual solía ser colaborador habitual, más o menos mensualmente, sobre temas de política pública y gestión pública, y también de política contingente. No hay nada que me guste más que escribir así, libremente, aunque hoy, por mis responsabilidades y vocería en nuestro movimiento, me cuido de apuntar la pluma a blancos diversos, por mucho que a veces el impulso es casi irrefrenable.

Aquel artículo fue la culminación de un cierto estilo punzante de escritura, al describir la cruda realidad de la educación en pocas palabras, con datos, cifras, y bastante insolencia. El presidente del Colegio de Profesores me lo dijo en una reunión formal que sostuvimos: hasta hoy no me perdona esa columna, que, por cierto, se hizo acreedora a un premio de periodismo. No lo digo por presumir, sino para señalar que la capacidad para escribir esa y posteriores columnas sobre educación con estilo claro y descarnado ha sido un ingrediente importante de nuestro esfuerzo.

¿De dónde salió ese estilo literario, en un ingeniero con tan errática formación? Aquí entra a tallar otro de los maestros que tuve en mi vida. Maestro duro, que me enseñó muchas cosas a golpes y porrazos. Fue mi jefe en una época, el director general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, Edmundo Flores, doctor en Economía Agrícola, casualmente en la Universidad de Wisconsin. Yo tenía treinta años, él sesenta —hoy fallecido—, y muchos, incluyéndome, lo tildábamos de «viejo cabrón». Podría contar decenas de anécdotas alucinantes de mi relación con este «viejo cabrón», en que me enseñó muchas cosas, con una gran dureza, pero, a la vez, habiéndose desarrollado entre ambos una creciente relación de cariño y respeto.

El caso es que ya en aquella época yo soñaba con escribir en medios,

cosa nunca materializada. CONACYT editaba y edita una revista llamada *Ciencia y Desarrollo*, que a la sazón tenía un tiraje de cincuenta mil ejemplares. Era la pasión personal de Edmundo Flores, y siendo el director de semejante institución, con rango de ministro, con varias antesalas para llegar a sus oficinas, al mejor estilo imperial mexicano, él definía qué se escribía, quién lo escribía, y corregía *personalmente* las pruebas de imprenta.

Un cierto día me armé de valor (había que armarse de valor con el «viejo cabrón»), y escribí un artículo llamado «Ciencia y tecnología en el desarrollo de México», en el cual deposité todas mis presumibles habilidades y filigranas intelectuales y literarias, con largos y profundos párrafos, y se lo mandé. Pocos días después, me citó a su oficina —cosa inusual pues yo no me reportaba directamente con él—, y con mi dichoso artículo al frente, me espetó: «Mario, ¿qué profesión tiene?». «Soy ingeniero, doctor Flores.» «Pues escribe como sociólogo. Llévese esta mierda.» Y me lanzó despectivamente los papeles por el aire. Salí humillado de su oficina, con mi incipiente carrera de columnista cercenada. Muchas personas salían en igual estado anímico de su oficina, por lo que hoy no me avergüenza tanto dicha humillación.

La historia no terminó ahí. Una semana más tarde, me citó a su oficina, cosa de nuevo inusual. Fui a verlo tragando saliva. Sin hacer la menor mención al incidente anterior, me dijo: «Mario, yo soy científico, no tecnólogo, y de esas cosas no entiendo nada. Muchas veces los periodistas me piden declaraciones sobre el tema de la transferencia tecnológica, y no sé qué decirles. Como usted sabe de eso, quiero que me prepare unos cinco o seis tarjetones con ideas de una o dos líneas cada una, para así tenerlas a mano cuando me llamen». «Así lo haré, doctor Flores.» Así lo hice, en máquina de escribir IBM Selectric. Seis tarjetones, cada uno con tres o cuatro ideas sintéticas. No supe más del tema y lo olvidé. Era un trabajo más.

Un mes más tarde, abrí el objeto de mis deseos, la revista *Ciencia y Desarrollo*, y para mi gran sorpresa encontré un artículo denominado «La transferencia tecnológica en México», por Mario Waissbluth, con foto y todo. Era la transcripción textual, hasta el último detalle, de mis tarjetones. Edmundo Flores me enseñó cómo escribir con solo una

lección bastante traumática, y nunca más lo mencionó, ni yo a él. Si usted revisa este libro, será raro que encuentre un párrafo que tenga más de cuatro líneas sin un punto seguido, y más de diez líneas sin un punto aparte. No creo ser capaz de escribir una novela ni de tercera categoría, pero logro darme a entender por escrito de manera concisa y sin rodeos. Así fue cómo detonó inicialmente esta aventura, y es por eso que soy adicto a Twitter.

ANEXO B

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

1 «El Estatuto Docente: una tragedia peor que el Transantiago», Revista *Qué Pasa*, 2008. Disponible en www.mariowaissbluth.com, sección «Prensa y Medios».

2 Ver www.educación2020.cl

3 Montaner, Carlos Alberto, *Las raíces torcidas de América Latina*, Plaza & Janés, 2001.

4 «Memoria del golpe de Estado en América Latina durante el siglo XX», Modesto Emilio Guerrero, en http://www.voltairenet.org/article137304.html

5 Peyrefitte, Alain, *El mal latino*, Plaza & Janés, 1975. Describe meticulosamente la devastación que la Contrarreforma trajo sobre los hoy llamados países latinos.

6 *D. W. Jones, Martin, La contrarreforma: religión y sociedad en la Europa moderna, Ediciones Akal, 1981*.

7 Weinberg, Gregorio, *El «agotamiento» de la Universidad Latinoamericana del siglo XVIII: Perduración y vigencia de algunos de sus problemas*,1995, www.educ.ar

8 Las «casitas del barrio alto» son parte de una balada del cantautor Víctor Jara, asesinado durante el golpe militar en Chile en 1973.

9 Carnoy, Martin, *Are Cuba's schools better than ours*?, The Huffington Post, 25 de junio de 2008.

10 «El 50% de los gerentes de grandes empresas egresó de cinco colegios», *La Tercera*, 8 de abril de 2008.

11 *World Economic Outlook Database*, International Monetary Fund, octubre de 2009.

12 Alberdi,J.B., *Estudios Económicos. Interpretación económica de la historia política argentina y sudamericana*, Talleres Gráficos Argentinos (colección «La Cultura Popular»), Buenos Aires, 1934.

13 «Callampa» se les dice en Chile a los hongos. Las poblaciones «callampa» brotan como hongos.

14 Waissbluth, Mario, *Un elefante llamado progresismo,* Fundación Chile XXI, 2003.

17 Hace poco tiempo se aprobó en Chile una ley que mejora en algo, pero no totalmente, la transparencia en el financiamiento electoral.

18 «Lecciones sobre las percepciones y la calidad de la educación», Suzanne Duryea; Juan Carlos Navarro,Aimee Verdisco, en *Calidad de vida: más allá de los hechos*, E. Lara, Coordinador, BID, noviembre de 2008.

19 «La economía política de la reforma educacional en Chile», Alejandra Mizala, CIEPLAN, *Serie Estudios Socio / Económicos*, Nº 36, mayo de 2007.

20 «Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo», Tito Larrondo *et al*, *Calidad en la educación*, Nº 27, 2007.

21 www.programainicia.cl/docs/RESULTADOS2009.pdf

22 «En cifras: problemas y desafíos de la pedagogía», Edición Especial de Facultades de Educación, Mario Waissbluth, *El Mercurio*, 25 de junio de 2009.

23 «¿Equidad en la educación?», José Rivero, *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 23, 2000.

24 «For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence», G. Elacqua, 2009, Expansiva UDP.

25 Baudelot, C., Leclercq, F., *Los efectos de la educación*, Editorial Del Estante,Argentina, 2008.

26 «Bases para una Política de Formación Técnico - Profesional en Chile», Comisión Externa, Ministerio de Educación, 2009.

27 http://nces.ed.gov/surveys/all/countries_ials.asp

28 «Back to the Rough Ground: Beyond Theory to Practice in Evaluation», T. A. Schwandt, 2003. Ver también «Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion», Blackmore, J., 2004. En *School Leadership and Management*, Vol. 24, N° 4, Carfax Publishing.

29 Chile: Informe PNUD 2009 sobre Desarrollo Humano. «La manera de hacer las cosas.»

30 Pennac, Daniel, *Mal de escuela,* Mondadori, Barcelona, 2008.

31 http://www.kipp.org

32 «Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente», Harald Beyer y Paulina Araneda, 2009, disponible en www.educacion2020.cl

33 Cox, Cristián, *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Editorial Universitaria, diciembre de 2003.

34 Se crearon programas como el P900, los MECE para básica y media, proyectos para fortalecer a los docentes, la Ley de Jornada Escolar Completa, etc. Para más detalles ver la extensa revisión del libro *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, op. cit.

35 «Veto Players and Institutional Analysis», Tsebelis, G., 2002, *Governance*, Volume 13, Issue 4.

36 Sabatier, Paul A. y Jenkins-Smith, Hank C., *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach, Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*, Westview Press, 1993.

37 «School Choice in Chile: is it class or the classroom?», G. Elacqua, M. Schneider, J. Buckley, 2005, *Annual Meetings of the American Political Science Association*, Washington DC, 2005. Véase también «The Effectiveness of Private Voucher Education: evidence from structural school switches», B. Lara, A. Mizala, A. Repetto, *Documentos de Trabajo CEA*, Universidad de Chile, septiembre de 2009.

38 «Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe», *Reporte de resultados del SERCE*; LLECE-UNESCO, 2008.

39 Un listado extenso de las reformas puede verse en «Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena», de José Weinstein, *Revista Estudios Sociales*, N° 117, 2008.

40 Ver resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales TIMSS y PISA en las que ha participado Chile, en www.simce.cl

41 Según resultados PISA 2006.

42 García-Huidobro, Juan Eduardo, en *Revista Mensaje*, julio de 2008.

43 Valenzuela, Juan Pablo, Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile, en *La Tercera*, 8 de junio de 2008.

44 «Desarrollo de habilidades básicas en Lenguaje y Matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo», CSE, 2007 (www.cse.cl).

45 Ver, por ejemplo, «La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte», F. J. Murillo, 2003; también en J. J. Brunner y G. Elacqua, *Informe de Capital Humano en Chile*, 2003; y la extensa literatura sobre eficacia escolar y escuelas efectivas.

46 McKinsey & Company, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos,* 2007. Ver además los resultados del «Proyecto Valor Agregado UC».

47 *Indicadores de la Educación: Chile en el contexto internacional. Año 2006*, MINEDUC, 2007.

48 «Education at a Glance», OECD, 2008.

49 «Sistemas complejos y gestión pública», febrero de 2008, en www.mariowaissbluth.com, sección «Publicaciones».

Edición en formato digital: junio de 2011

© 2010, Mario Waissbluth
© 2010, Random House Mondadori
Merced 280, piso 6, Santiago de Chile.

Diseño de la cubierta: Random House Mondadori, S.A.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

ISBN: 978-956-8410-44-5

Conversión a formato digital: Newcomlab, S.L.

www.rhm.cl/fichalibro/?isbn=9789568410346

Consulte nuestro catálogo en: www.megustaleer.com

Random House Mondadori, S.A., uno de los principales líderes en edición y distribución en lengua española, es resultado de una *joint venture* entre Random House, división editorial de Bertelsmann AG, la mayor empresa internacional de comunicación, comercio electrónico y contenidos interactivos, y Mondadori, editorial líder en libros y revistas en Italia.

Desde 2001 forman parte de Random House Mondadori los sellos Beascoa, Debate, Debolsillo, Collins, Caballo de Troya, Electa, Grijalbo, Grijalbo Ilustrados, Lumen, Mondadori, Montena, Plaza & Janés, Rosa dels Vents y Sudamericana.

Sede principal:
Travessera de Gràcia, 47–49
08021 Barcelona
España
Tel.: +34 93 366 03 00
Fax: +34 93 200 22 19

Sede Chile:
Merced 280, piso 6, Santiago de Chile
Teléfono: 782 8200 / Fax: 782 8210
E-mail: editorial@rhm.cl
www.rhm.cl